PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Denília Andrade Teixeira dos Santos

A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ETNOMATEMÁTICA E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E NUMERAMENTO NO QUILOMBO SÃO FÉLIX/MG

Belo Horizonte
2021

Denília Andrade Teixeira dos Santos

A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ETNOMATEMÁTICA E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E NUMERAMENTO NO QUILOMBO SÃO FÉLIX/MG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Santos, Denília Andrade Teixeira dos
S237p A pedagogia crítica, a etnomatemática e as práticas de alfabetização matemática e numeramento no Quilombo São Félix/MG / Denília Andrade Teixeira dos Santos. Belo Horizonte, 2021.
359 f. : il.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Pedagogia crítica - Currículos. 2. Etnomatemática. 3. Alfabetização matemática. 4. Quilombolas - Educação - São Félix de Minas (MG). 5. Quilombos - Educação. 6. Matemática - Estudo e ensino. 7. Negros - Brasil. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 51:37.02

Ficha catalográfica elaborada por Pollyanna Iara Miranda Lima - CRB 6/3320

Denília Andrade Teixeira dos Santos

A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ETNOMATEMÁTICA E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E NUMERAMENTO NO QUILOMBO SÃO FÉLIX/MG

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

_____

Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi - PUC Minas (Orientador)

_____

Dra. Daniela Freitas Brito Montuani - UFMG (Banca examinadora)

_____

Dr. Milton Rosa- UFOP (Banca examinadora)

_____

Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves - PUC Minas (Banca examinadora)

_____

Dra. Eliane Scheid Gazire - PUC Minas (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 25 de maio de 2021.

Ao meu Deus, meu sustento! Autor e criador da vida, educador em plenitude, que manifesta a excelência de sua obra em nós.

Ao meu marido, Marco Aurélio, sempre presente com incentivos, cobranças, mimos e cuidados.

As minhas filhas Ana Caroline, que alegra meus dias com seu carinho expresso nos beijos, abraços, colinho, perspicácia, obediência e confiança e Emanuele, que enche minha vida com suas inúmeras questões acerca de assuntos diversos, com sua curiosidade bem humorada.

Ao meu Mashiach, Jesus, que enxertou-me na oliveira, sustentando-me com sua seiva e fazendo-me povo Seu.

À comunidade quilombola São Félix, por terem me acolhido com carinho destituído de qualquer reserva, ensinando-me que a vida deve ser vivida a cada minuto, com deleite.

Pelos líderes que, por sua conduta e postura de integridade, constituem um exemplo para mim: Pr. Jorge Rocha e Bida; Pr. Jorge Linhares; Rabino Marcelo e Rosângela; Rabino Mateus e Tatiane.

Aos meus pais, por sonharem comigo essa pesquisa, por suas orações e zelo.

À minha segunda mãe, Dª Maria, sogra sem igual, que ora e zela por mim, como que por uma filha consanguínea.

Aos meus irmãos e parceiros em momentos de angústia e de alegria: Cláudia, Eliézer, Damaris, Ester, Hilquias, Neemias, Bate-Seba, Esdras e Milene.

Aos cunhados e cunhadas que tem fortalecido meus irmãos e irmãs, especialmente nos momentos em que estes me sustentam com seu apoio incondicional: José Maurício, Sivaldo, Wellington, Carla, Rodrigo, Davidson, Edinalva e Ana Flávia.

Aos professores e professoras que me ensinam, além das palavras, que a profissão vale a pena, mas é um lugar de luta!

Aos alunos e alunas por sustentarem, empiricamente, todo o referencial teórico cotidianamente.

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão, auxílio e ombro amigo em momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Graças te dou, oh Deus, pela bondade e amor inefável que se renova sobre minha vida a cada manhã. Sou-lhe imensamente grata por Jesus, Aquele que transformou minha vida ao convidar-me a segui-lo e, como exemplo de mestre ensina-me a amar ao próximo como a mim mesma, sem preconceito algum.

Minha gratidão a meu marido, Marco Aurélio e a minhas filhas Ana Caroline e Emanuele, por não medirem esforços em apoio às minhas decisões e inserção em campos desconhecidos, mas que me incitam à descobertas, aguçando minha curiosidade epistemológica.

Meu respeito e gratidão ao professor Teodoro Adriano Costa Zanardi que, sempre, mostrou-se presente, mas não invasivo, constante, mas não instável, propositivo, mas jamais determinante. Sua atuação atenciosa e precisa, norteou-me trazendo a segurança que necessitava e a certeza de que estava trilhando o caminho viável. Como orientador reforçou, para mim, a necessidade do seu papel e sua importância na construção de um percurso metodológico. Ajudou-me a estabelecer ordem no emaranhado de questões que se formaram a partir do encontro da realidade do campo pesquisado, com as políticas educacionais e proposições curriculares, construídas de forma tão distante dos sujeitos da aprendizagem.

Ao professor Milton Rosa, professoras Daniela Montuani e Vânia Alves pelo olhar atento na qualificação desta pesquisa, propondo ajustes que fizessem jus à beleza do campo e riqueza da temática em voga. Estendo esse agradecimento aos membros da banca e todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/MG que contribuem na formação de minha identidade profissional desde 2010.

Aos professores e professoras que me auxiliam, desde o início de minha escolarização, a constituir minha identidade docente.

Aos docentes do curso de Especialização em Educação Matemática, do IFMG Ouro Preto, que me ensinaram um novo e mais atento olhar sobre o ensino da Matemática, com percursos metodológicos diversos e inclusivos.

Jamais terei palavras para descrever a gratidão e carinho que nutro pelas matriarcas da Comunidade Quilombola de São Félix: Dª. Ana, Dª. Fátima, Dª. Elza, Dª. Inês (*in memorian*). Estas incansáveis mulheres me ensinaram que viver é uma dádiva que demanda dedicação e interação. Disseram-me, muitas vezes, que a aprendizagem se dá por meio da interação com outras pessoas. Por isso, as conversas à sombra das árvores ou de uma cobertura de telhas, era momento de intenso deleite.

À Josiane, representante comunitária em São Félix, junto com seu cônjuge, Amadeu, que não apenas abriram as portas da Comunidade para mim, como também abraçaram os projetos que vieram a ser concebidos ali.

Meu muito obrigada à Natália por apresentar-me à sua mãe, Cleonice, docente por excelência, atuante na escola de São Félix, militante da causa dos estudantes quilombolas, que se tornou minha parceira na elaboração e execução de projetos, além de sujeito de minha pesquisa. Apesar de todas as adversidades, jamais se calou diante das injustiças e da negação de direitos das minorias atendidas por ela, assumindo a militância pela Educação Escolar Quilombola.

Aos licenciandos em Matemática e bacharelandos em Agronomia e Sistemas de Informação, minha gratidão por abraçarem aos estudantes e moradores de São Félix, conhecendo, investigando e propondo ações que trariam maior qualidade de vida para estes.

Às professoras Josiane e Marisa, às crianças, estudantes e responsáveis por estes, na escola Municipal São Félix Quilombola, por me ensinarem que aprender depende de estímulo interno e externo, do que se quer aprender e não o que foi determinado sobre o que se deve aprender.

Finalmente, aos meus gestores e colegas de trabalho, por acreditarem e investirem em meus sonhos de educação humanitária em forma de projetos extensionistas.

José Fernandes, Silvino, Jossara, Rodolpho, Marcelo, Bárbara, Gláucia, Murta, dentre outros que compartilharam angústias da formação e a dor da docência, minha gratidão.

“Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.”
(FREIRE, 2016).

RESUMO

A pesquisa apresentada analisa as práticas de Numeramento em uma comunidade quilombola, localizada no município de Cantagalo, em Minas Gerais. De cunho metodológico qualitativo, buscou amparo em bases da pesquisa etnográfica, utilizando algumas de suas técnicas e instrumentos, com a finalidade de investigar os conhecimentos matemáticos construídos e constituídos culturalmente, pela/na comunidade. Com dados coletados de agosto de 2016 a dezembro de 2018, a pesquisa possibilitou a inserção em eventos comunitários, bem como a participação em rodas de conversa e bate-papos informais, permitindo-lhe conhecer hábitos, valores e princípios estabelecidos pelos membros dessa comunidade para as novas gerações. O público alvo da pesquisa foram os estudantes dos anos iniciais da Educação Básica, e um dos objetos as práticas pedagógicas voltadas para a Alfabetização Matemática e o Numeramento. Além destes atores, tornou-se necessário envolver sujeitos externos à escola, mas imprescindíveis para a disseminação e manutenção cultural da comunidade. Desta forma, os responsáveis diretos e indiretos pela educação formal e não formal dos estudantes, tornaram-se sujeitos dessa pesquisa, devido aos seus saberes acumulados sobre as práticas matemáticas comumente utilizadas na/pela comunidade. O currículo prescrito, real e oficial foram objetos de estudo deste trabalho, tendo, também, o entendimento do currículo crítico para uma leitura mais aprimorada e consciente da realidade na qual a comunidade está imersa. Por isso, faz-se presente a contribuição teoria/prática em Paulo Freire, como base para este trabalho, em virtude de seu conhecimento empírico sobre as vivências e necessidades educativas de comunidades nacionais, com perfil aproximado da Comunidade São Félix. Também foram utilizados, como referencial teórico, Ubiratan D'Ambrosio, Michael Apple e Nilma Lino Gomes para referenciarem os conceitos de currículo, além de leis e regulamentos acerca da Educação Escolar Quilombola, dentre outros temas basilares para a pesquisa. Mais que respostas, a pesquisa aponta outras questões e problemas que, embora não sejam novos, ainda não foram, devidamente, contemplados pelas políticas públicas e nem sequer são pautadas como prioridade. Como resultado, a pesquisa lança luz em práticas matemáticas, utilizadas pela comunidade, recheadas de conceitos e conteúdos curriculares. Os conteúdos matemáticos estão presentes nas ações dos sujeitos da pesquisa, e seu uso se dá em vivências que aliam os conteúdos escolares com os saberes circulantes na comunidade. As práticas de Numeramento estão presentes nas vivências cotidianas da comunidade, sendo estas Etnomatemáticas.

A riqueza e beleza dos conhecimentos que os estudantes carregam consigo, não são amplamente explorados pela escola, já que suas profissionais necessitam trabalhar com programas curriculares que exigem saberes que vão ao encontro de uma demanda mercadológica, alicerçada nas alianças internacionais das quais o Brasil é signatário. Em detrimento do descaso e negação dos direitos, a comunidade e as crianças dão uma lição de vida, valorizando o núcleo familiar, respeitando as tradições comunitárias, mantendo vivas as práticas culturais e demonstrando, por meio de ações cotidianas, a importância das relações humanas para uma vida plena. Prosperidade, neste contexto, não é sinônimo de sobrar, mas sim, é a ausência da necessidade. Viver e compartilhar o que se tem, com alegria e gratidão pela vida.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática. Educação Escolar Quilombola. Etnomatemática. Numeramento. Pedagogia crítica.

ABSTRACT

This presented analyzes the numeracy practices in a quilombola community, located in the city of Cantagalo, Minas Gerais state. The reseach presents a qualitative methodological nature, which is supported by the bases of ethnographic research, using some of its techniques and instruments, in order to investigate the mathematical knowledge constructed and constituted culturally by the community. With data collected from August 2016 to December 2018, the research enabled the insertion in community events, as well as participation in informal conversations and chats, allowing us to know habits, values and principles established by the members of this community for the new generations. The target audience of the research were students from the early years of Basic Education, and one of the objects is the pedagogical practices focused on Mathematics Literacy and Numeracy. In addition to this audience, it became necessary to involve people out of the school, but essential for the dissemination and cultural maintenance of the community. Thus, the direct and indirect responsible for the formal and non-formal education of the students, became characters of this research, due to their accumulated knowledge about the mathematical practices commonly used in/by the community. The prescribed, real and official curriculum were objects of study of this research, also having the understanding of the critical curriculum for a more improved and conscious reading of the reality in which the community is immersed. Therefore, the theory/practice contribution is made in Paulo Freire, as the basis for this work, due to his empirical knowledge about the educational experiences and needs of national communities, with an approximate profile of the São Félix Community. Ubiratan D'Ambrosio, Michael Apple and Nilma Lino Gomes were also used as theoretical reference to refer to curriculum concepts, as well as laws and regulations on Quilombola School Education, among other basic themes for the research. More than answers, the research points out other questions and problems that, although not new, have not been properly contemplated by public policies and are not even guided as a priority yet. As a result, the research works on mathematical practices, used by the community. Mathematical contents are present in the actions of the research subjects, and their use takes place in experiences that combine school contents with the knowledge circulating in the community. Numeracy practices are present in the everyday experiences of the community, and these are Ethnomathematics. The richness and beauty of the knowledge that students carry with them, are not widely explored by the school, since its

professionals need to work with curricular programs that require knowledge that meets a market demand, based on the international alliances to which Brazil is a signatory. To the detriment of the neglect and denial of rights, the community and children teach a lesson in life, valuing the core family, respecting community traditions, keeping cultural practices alive and demonstrating, through daily actions, the importance of human relations for a successful life. Prosperity, in this context, is not synonymous of remaining, but rather it is the absence of necessity. Living and sharing what you have, with joy and gratitude for life.

Keywords: Critical pedagogy. Ethnomathematics. Quilombola School Education. Mathematics Literacy. Numeracy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Temas e conteúdos das oficinas pedagógicas..... 41

Quadro 2 - Bases legais 9090

Quadro 3 - Diretriz Curricular (2012) 911

Quadro 4 - Universo vocabular - comunidade São Félix 2277

Quadro 5 - Atividades de alfabetização.....2344

Quadro 6 - Palavras geradoras.....2344

Quadro 7 - Formando frases 2344

Quadro 8 - Modelo de planejamento para as oficinas 2399

Quadro 9 - Oficina Calendário 2411

Quadro 10 - Oficina Idade.....2544

Quadro 11 - Oficina músicas da infância São Félix 2633

Quadro 12 - Oficina As famílias e as práticas de Numeramento. 2711

Quadro 13 - Oficina: O espaço vivido pelas crianças 2822

Quadro 14 - Oficina - O sistema monetário brasileiro 2933

Quadro 15 - Oficina 7- A lista de compras de gêneros alimentícios.....3011

Quadro 16 - Oficina 8- Grandezas e medidas nos rótulos.....3122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cálculos acerca do ano de 2018 250

Tabela 2 - Documentos de identificação dos estudantes 25656

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Pé de jatobá- marco na estrada de acesso à comunidade quilombola São Félix.977

Imagem 2 - Estrada para o Quilombo SãoFélix 1033

Imagem 3 - Interior da Igreja Católica no território quilombola São Félix.....1066

Imagem 4 - Ação do Projeto Horta Comunitária implantado do quintal da Dona A 1199

Imagem 5 - Denília, Dona I, Sr. O, JF (da esquerda para a direita) 1222

Imagem 6 - Moças vestidas para o desfile da beleza negra.....1255

Imagem 7 - Crianças brincando de pular corda em frente às salas de aula 1277

Imagem 8 - Escola Municipal São Félix Quilombola 1322

Imagem 9 - Relato da experiência de participação na Feira Nacional de Matemática em Rio Branco/Ac- 2018 1533

Imagem 10 - Rampa de acesso às dependências da Escola Municipal São Félix 1577

Imagem 11 - Apresentação Mães da Terra - Comunidade quilombola São Félix.....16060

Imagem 12 - Livro didático Girassol.....1611

Imagem 13 - Proalfa 2018- São Félix/ Ensino Fundamental- 3º ano/ Escrita.....1666

Imagem 14 - Proficiência em Língua Portuguesa 1677

Imagem 15 - Proficiência em Matemática Escola Municipal São Félix quilombola 1688

Imagem 16 - Cantinho de leitura da sala 1 1722

Imagem 17 - Orientação do livro didático para o trabalho docente com o TANGRAM 1744

Imagem 18 - Montagem de figuras a partir do Tangram por criança de 4 anos.....1755

Imagem 19 - Construção de figuras a partir do Tangram por criança de 6 anos.....1766

Imagem 20 - Produção de criança de 5 anos utilizando o Tangram.....1777

Imagem 21 - Criança de 5 anos trabalhando com o Tangram 1777

Imagem 22 - Produção de criança de 5 anos 1788

Imagem 23 - Cantinho da Matemática 1811

Imagem 24 - Decoração parcial da sala 2.....1855

Imagem 25 - Estudantes fazendo atividades de Matemática.....1888

Imagem 26 - Unidades de Medidas do Moinho D'água 1911
Imagem 27 - Cartaz com fotografias de instrumentos de medidas e objetos antigos..... 1922
Imagem 28 - Caderno de anotações da pesquisa de campo..... 2033
Imagem 29 - Primeira história contada às crianças 2099
Imagem 30 - pesquisados apresentando dança cultural em roda de conversa..... 2144
Imagem 31 - Trecho do livro *Canção dos povos africanos* 2199
Imagem 32 - Trecho do livro *O menino Nito* 22020
Imagem 33 - Trabalho com o calendário..... 2466
Imagem 34 - Explorando o calendário 2478
Imagem 35 - Croqui da oficina do papai 2699
Imagem 36 - Croqui da casa da infância da pesquisadora..... 2833
Imagem 37 - Croqui da casa da Vini 2855
Imagem 38 - Croqui casa Gab 2866
Imagem 39 - Croqui da casa de Gabri 2877
Imagem 40 - Croqui da casa de Rosa 2888
Imagem 41 - croqui da casa de Eda..... 2899
Imagem 42 - croqui da casa do Adri..... 2911
Imagem 43 - conjunto de cédulas entregues aos estudantes..... 2966
Imagem 44 - Compras- simulação..... 3044
Imagem 45 - Embalagem de bombons 3155
Imagem 46 - Estudantes quilombolas fazendo uma prece 3233

LISTA DE SIGLAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAED	Centro de Políticas públicas e Avaliação da Educação
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CDRU	Concessão de Direito Real de Uso
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRFB/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais
IFs	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira
ITR	Imposto Territorial sobre a Propriedade Rural
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNRA	Programa Nacional de Reforma Agrária
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
PROGEA	Programa de Educação Ambiental

PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas Públicas para Igualdade Racial
SRE	Superintendência Regional de Educação
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URV	Unidade de Medida de Valor Monetário
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 20

1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA ATUALIDADE 30
1.1 Aspectos fundantes da pesquisa 35
1.2 Organização do corpo textual 40

2 PEDAGOGIA CRÍTICA E CURRÍCULO: NOSSO PONTO DE PARTIDA .. 422
2.1 O currículo crítico 466
2.2 Educação Matemática 522
2.3 A Educação Matemática Crítica 577
2.4 A Etnomatemática 599
2.5 A Alfabetização Matemática e o Numeramento 633

3 A EDUCAÇÃO DE QUILOMBOLAS SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 70
3.1 O povo afro-brasileiro 711
3.2 Os quilombos, os africanos e os afrodescendentes 733
3.3 A Educação do Campo e as diretrizes para o atendimento à sua população 811
3.4 A Educação quilombola e suas diretrizes curriculares 888

4 UM CAMPO REPLETO DE CAMINHOS 966
4.1 O quilombo de São Félix e sua comunidade 977
4.1.1 Condições para o acesso à comunidade 1033
4.1.2 Limitação na comunicação 1044
4.1.3 Matriz religiosa: o cristianismo e o padroeiro herdado 1055
4.1.4 A culinária em São Félix 1088
4.1.5 As famílias em São Félix 11111
4.1.6 Economia: recursos financeiros 1166
4.1.7 Aspectos da saúde na comunidade: as idosas à mercê da própria sorte 1199
4.1.8 A juventude em São Félix 1233
4.1.9 As crianças quilombolas de São Félix 1277
4.1.10 A escola municipal São Felix Quilombola 1311
4.2 Contextualização da metodologia com foco nos objetivos da pesquisa 1344
4.2.1 A contribuição da etnografia para a pesquisa 1388
4.2.2 A contribuição da pesquisa-ação 13939
4.2.3 A contribuição de Paulo freire e os círculos de cultura 14040
4.3 As oficinas pedagógicas como prática pedagógica 1422

5 ATORES EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA QUILOMBOLA EM SÃO FELIX 1455
5.1 Os familiares e responsáveis pelas crianças: o encontro oficial 1477
5.2 A gestão administrativo-pedagógica da escola em São Félix: apontamentos .. 1522
5.3 As práticas pedagógicas na turma 1 17070
5.4 As práticas pedagógicas na turma 2 18080
5.5 As práticas pedagógicas nas aulas de reforço 1977

6 AS APRENDIZAGENS COM AS CRIANÇAS: RODAS, CÍRCULOS, OFICINAS E MUITAS CONVERSAS 2022
6.1 Rodas de muitas conversas 2055
6.1.1 Uma leitura literária fora do contexto 2088
6.1.2 Ritmo, música, capoeira e dança cultural 2122
6.1.3 Literatura africana, afro-brasileira ou negra? 2188
6.2 Os círculos de cultura: aprendendo a dizer a sua palavra 2222
6.2.1 O universo vocabular e as palavras geradoras 2244
6.2.2 Formando frases e estabelecendo sentido às palavras geradoras 2299
6.2.3 As fichas de descoberta e a carta da vida 2333
6.3 As oficinas pedagógicas: saberes matemáticos e práticas de Numeramento ... 2377
6.3.1 Oficina 1: O calendário: viver a vida é mais importante que contar os dias. 24040
6.3.2 Da curiosidade ao cálculo mental 2533
6.3.3 Oficina temática 3- Entre músicas e ticas: aprendendo nossa história 26060
6.3.4 A família e a contribuição nas práticas de Numeramento dos estudantes 2688
6.3.5 A percepção do espaço vivido pelas crianças 28080
6.3.6 O dinheiro e as crianças quilombolas 2911
6.3.7 Vamos às compras? Os estudantes quilombolas no mercado 2999
6.3.8 A oficina 8: rompendo com os rótulos 31010
6.3.9 A dor no último encontro com as crianças 3255

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSCIÊNCIA DA INCONCLUSÃO 3299

REFERÊNCIAS 3366

APÊNDICE A - Convite à comunidade para apresentação da pesquisa e assinatura de termo de consentimento 3511

APRESENTAÇÃO

> Não se sabe de onde provém a vontade de sobreviver como indivíduo e como espécie. Sem dúvida, está incorporado ao mecanismo genético a partir da origem da vida. Simplesmente constata-se que essa força é a essência de todas as espécies vivas. Nenhuma espécie, e, portanto, nenhum indivíduo, se orienta para a sua extinção. Cada momento é um exercício de sobrevivência. (D'AMBROSIO, 2009, p. 51)

A história pessoal que aqui relatarei, julgo ser importante para o desenrolar dessa pesquisa, pois em várias circunstâncias vi minha história de vida na história de vida dos sujeitos dessa pesquisa. Então, Paulo Freire me ajuda e entender o porquê de não haver, apesar da distância geracional, uma mudança no processo de escolarização brasileira, de forma a levar os estudantes de grupos minoritários, a serem protagonistas de uma história de sucesso desde a etapa da Educação Infantil.

Constato, por meio dessas histórias que se entrelaçam, que a camada popular no país continua sendo subjugada, sem acesso aos seus direitos sociais e civis, tendo acesso apenas à parte do direito político, no que tange ao ato de votar, ainda assim manipulados por promessas vazias feitas para não serem cumpridas, por políticos que usam de artifícios carismáticos para iludir o povo como se fosse um messias, mas mantêm os mesmos vícios de políticos antigos, com práticas corruptas e atendimento a seu interesse próprio. (CARVALHO, 2002)

O oprimido continua sendo vítima do opressor, como manifestação da desumanização, sem, contudo, ter consciência disso, como constataremos nesta pesquisa, na voz de membros da comunidade quilombola de São Félix. (FREIRE, 1987, p. 21).

Peço licença para relatar que, desde que aprendi a ler aos 7 anos de idade, descobri que por meio dos livros eu poderia ir em lugares que jamais poderia estar se dependesse da condição financeira de meus pais. A mamãe teve um papel muito importante no despertar no desejo de aprender a ler. Ela lia livros para nós, à noite, quando deitados em sua cama, especialmente quando o papai não estava presente, em reuniões estritamente masculinas, das quais nem imaginamos os assuntos tratados.

Cansada da lida diária, com vários filhos pequenos e sempre um bebê sendo amamentado, a mamãe dormia no meio da leitura. Nós, as crianças, saíamos caladinhos e íamos para nossa cama com a sensação de inconformismo, pois ansiávamos o dia todo pelo momento da leitura.

Quando meu irmão mais velho e minha irmã aprenderam a ler, a mamãe passou a função para eles, mas faltava-lhes a experiência na leitura de histórias como entonação, ritmo

e encenação, como a mamãe o fazia.

Quando a vovó, mãe do papai, visitava-nos era puro deleite, pois à noite reuníamos ao redor da cama em que ela dormiria, no quarto das meninas, para ouvi-la contar histórias, desde os contos de fadas com suas versões inéditas, até causos da roça, vividos por ela ou ouvidos por ela, contados por sua madrasta. Hoje entendo a importância dessas mulheres em nossa formação, pois todos os filhos, ainda hoje, encontram na leitura intenso prazer.

É importante ressaltar que não havia aparelho de televisão em nossa casa, porque o papai dizia que a TV torna as pessoas preguiçosas e sem desejo de estudar. Então, ler era nosso lazer. Eu lia um livro por dia, todos os dias, assim que aprendi a ler. Em Belo Horizonte havia um programa da Biblioteca Pública Estadual, o carro-biblioteca, quando, quinzenalmente, o caminhão ia ao nosso bairro. Mamãe fez nossa ficha e combinávamos, os 3 mais velhos, de trocar os livros entre nós e, em alguns dias os 3 livros já estavam lidos.

Concomitante a esse empréstimo, o centro social do bairro fundou uma biblioteca, embora com acervo limitado, eram obras diferentes das encontradas no carro-biblioteca, sendo assim, aguardávamos a chegada deste lendo os livros do centro social. Eu, de forma voraz, lia um livro por dia e esperava, sofregamente, o outro dia para trocar a obra. Então, na antiga 6ª série, Dona Raimunda, professora de Língua Portuguesa, descobriu essa avidez pela leitura e passou a emprestar-me livros de seu acervo pessoal, pois ela descobriu-me lendo durante suas aulas, após a conclusão das atividades propostas. Então ela chamou a mamãe e pediu-lhe autorização para emprestar-me seus livros. Obviamente a mamãe aquiesceu.

Esta não foi a única professora que incentivou-me, mas pude encontrar em Dona Marilena, professora de História; professor de Matemática, Francisco, o Chico; o Mauro, professor de Ensino Religioso; Dona Germana, professora de Metodologias, no curso de Magistério (antigo 2º grau); Mauro Condé, professor de Filosofia, no curso de Pedagogia, dentre tantos outros, que tornaram o ensino de seus conteúdos curriculares junto com seu olhar atento sobre mim, o incentivo que eu precisava para desejar a profissão docente.

Lembro-me de ter ouvido uma entrevista veiculada pela Rádio Itatiaia, a emissora AM oficial da família, com um recém-titulado PhD e, ainda criança, ouvi com interesse o relato de sua pesquisa financiada com recursos públicos. Perguntei à mamãe o que significava aquilo e ela disse-me que ele recebia do governo para estudar. Decidi, naquele momento, que estudaria para ser PhD e receberia uma remuneração para tal. Nem sequer imaginava o que era uma bolsa de pesquisa/estudos. Então, quando comecei cursar a graduação em Pedagogia (1995-1999), tentei inúmeras vezes o crédito educativo, mas recebia sempre a resposta negativa e na última tentativa fui informada de que, quem tem 9 filhos teria condições de oferecer-lhes

estudo. Estava tão acostumada a ter direitos negados que, meio entorpecida, reagi com naturalidade e compreendi que teria de trabalhar e estudar se almejasse a formação.

Assim, concomitante à graduação comecei a lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Anterior a esses eventos tinha uma trajetória profissional difusa e sem um vínculo empregatício formal.

Embora tivesse concluído o Ensino Médio em Magistério, à época 2º grau técnico[1], não havia uma colocação no mercado de trabalho, mesmo tendo a abertura para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, mas a oferta desta era limitada, ainda regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), 5.692/71 (BRASIL, 1971), quando esta etapa não era considerada como Educação Básica.

Essa desinformação, quanto à trajetória acadêmica, dava-se em virtude dos parcos conhecimentos de meus pais sobre tal assunto, já que estes não tinham formação escolarizada ampla (ambos não haviam concluído a primeira etapa do Ensino Fundamental) e nem participavam de um círculo social em que as pessoas pudessem nos auxiliar com tais informações. Ou seja, o núcleo social era composto por famílias como a nossa, de trabalhadores assalariados, operários, que compunham a camada popular Belorizontina, com muitos filhos, fadados à manutenção da estratificação social.

Por mais competentes que nossos professores tenham sido trabalharam conosco, com maestria, os saberes da formação, os saberes curriculares e os saberes da disciplina (TARDIF, 2002). Entretanto a formação para a vida não se efetivou, já que concluímos essa etapa da educação escolarizada, sem saber qual o próximo passo deveríamos dar.

Para meus pais, ambos com os anos iniciais inconclusos, eu havia chegado ao fim de minha formação e deveria buscar um emprego assalariado, cujo soldo pudesse auxiliar nas despesas do lar e ajudar no crescimento dos irmãos mais novos. Somos 9 filhos, sendo eu a terceira na 'linha de sucessão' e manutenção da sobrevivência.

Não obstante, descobri então que eu gostava de estudar e, ficar fora da escola, longe de seus conteúdos e desafios diversos, dentre estes as relações interpessoais, me era muito penoso. Sendo assim, decidi que retornaria aos bancos da mesma escola para uma nova formação: o curso técnico em Contabilidade.

Quando deste retorno, tive a oportunidade de me encontrar com professores com formação técnica e atuação profissional em sua área de docência, ensinando-nos os conteúdos do curso de Contabilidade com eficiência. Tornei-me, logo nos primeiros meses, uma

[1] Ensino Médio Técnico ou 2º grau técnico. LDBEN 5.692/1971(BRASIL, 1971).

estudante destaque, tanto na disciplina Contabilidade quanto em Estatística. Ganhei a admiração de um dos professores mais sisudos e temerários do curso, o qual indicou-me para participar de um processo seletivo em um escritório de contabilidade, para um estágio remunerado.

Até então trabalhava informalmente em salões de beleza ou realizando pequenos serviços de estética à domicílio. A oportunidade de ser contratada com um salário fixo era, para mim, ímpar. E fui aprovada. Era o ano de 1994.

Embora tenha passado toda minha curta vida ouvindo que as mulheres não se davam bem com números, descobri que se a afirmação fosse verdade, não caberia a mim, já que aprendi o serviço com facilidade e estava sempre sendo convidada a ensiná-lo aos novos estagiários que eram contratados para o escritório.

Talvez por ter ouvido tantas vezes de meus pais, especialmente minha mãe, que por ser preta e pobre seria sempre menosprezada e uma subalterna, sonhava com uma realização pessoal que não sabia por onde começar a buscar, pois em minha concepção, nunca alcançaria postos da moda, como administrador, advogado, jornalista...

Meu desejo era que aquele estágio durasse para sempre e que o salário sempre atrasasse, já que estávamos vivendo um período de transição da moeda brasileira e os salários eram calculados a partir da conversão de uma Unidade de Medida de Valor Monetário (URV) para a moeda que estaria vigorando oficialmente. Então, os valores mudavam diariamente, o que, aos meus olhos jejunos, inocentes e ainda à margem do capitalismo, significava lucro. Naquele momento não tinha Apple para ensinar sobre essa lógica mercadológica, já imersa em uma ideologia neoliberal. (APPLE, 2005).

Quando chegamos ao início do segundo semestre daquele ano, meus colegas de escritório, em fase de conclusão do Ensino Médio (denominado Segundo Grau pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1971), estavam decididos a prestar o vestibular. Embora, eu fosse a mais velha do grupo, aos 19 anos, excetuando nosso gerente e os donos do negócio, era a menos informada sobre os trâmites deste processo seletivo.

Gentilmente, fui convidada, pelos colegas, a compor o grupo que iria fazer um tour pelas universidades se inscrevendo para a seleção.

Fomos cerca de 10 pessoas, incluindo o gerente, escolher a instituição a partir dos critérios que elencamos: não poderia ser universidade pública, porque, certamente, não passaríamos como oriundos da escola pública e sem cursinho pré-vestibular; instituição particular com mensalidades que coubessem em nosso bolso; sua localização fosse acessível aos nossos meios de transporte (ônibus público e coletivo); cursos noturnos que atendessem

nosso sonho de profissionalização.

Certa dessas premissas, acompanhei o grupo para a inscrição e tive muitas dúvidas sobre o curso que escolheria e fui da Administração à Psicologia. Finalmente, me inscrevi para Pedagogia, um dos que não constava em minha lista de interesse.

Chegou o momento de realização das provas e, para minha surpresa, dos dez candidatos que trabalhavam no escritório de contabilidade eu fui a única a participar do processo completo e, ainda mais surpresa, havia sido aprovada com uma colocação que eu não esperava. Ainda pesava o conceito de preta e pobre em minha autoestima. Esse peso demoraria a perder medidas ao longo de minha trajetória.

Em 1995, comecei o curso de Pedagogia, tendo o pagamento da matrícula e dos dois primeiros meses sendo feito pelo meu pai, marceneiro, que fortuitamente havia recebido uma grande encomenda de móveis, o que lhe permitiu uma reserva que seria o financiamento desses meses iniciais do curso superior.

Neste momento meus pais já estavam muito orgulhosos de mim e fariam o que fosse possível para me manter na faculdade, já que eu seria a primeira de toda a família, tanto entre meus irmãos e primos, mesmo não sendo a mais velha.

Em encontros familiares eu já me considerava uma celebridade, já que os tios buscavam resolver suas dúvidas comigo, os primos me olhavam com respeito e já não faziam as mesmas brincadeiras que antes. Uma perda irreparável porque fiquei isolada em um mundo que, para eles, não era lhes era permitido o acesso.

Junto a isso apossou-se de mim o sentimento de uma grande responsabilidade, pois a família depositava sua expectativa de crescimento e realização em mim. Eu seria a rica da família e casada com alguém de outra classe social, com mais bens e recursos. Estava entrando no mundo dos capitais, conforme Pierre Bordieu (1986) ensinou nas leituras indicadas nas aulas de Sociologia. Hoje entendo que não necessitava carregar aquele fardo imposto pela desinformação.

Começava, então, um período de aprendizado intenso, já que havia começado a regência de turma em uma escola estadual, em Belo Horizonte. Junto deste aprendizado suscitava uma militância, em um campo que ainda não estava sendo discutido nos espaços educacionais frequentados por mim: a inclusão do diverso na educação escolarizada.

A primeira turma que lecionei foi um desafio sem igual. Que vontade de fugir sem olhar para trás. Mas, eu tinha compromissos. Primeiro: pagar as mensalidades da faculdade, que, a propósito, era o único pagamento que o salário me permitia fazer. Segundo: o desejo de ajudar aquelas crianças, mesmo sem saber por onde começar, a se entenderem como sujeitos,

antes mesmo de serem sabedores de seus direitos.

Nesta turma descobri o que era ser vítima de uma sociedade opressora, de um sistema político ignóbil, de um sistema econômico cruel e de políticas públicas ineficazes. Entendi que eu também era vítima, mas o desconhecia até então. Decidi que eu não queria mais ser vítima e que ensinaria meus alunos a serem sujeitos, que lutassem por autonomia e cidadania participativa. Talvez eu tenha aprendido mais com eles que estes comigo.

Esse aprendizado não se deu apenas com minhas práticas pedagógicas e vivências entre esses estudantes, que ainda hoje me suscitam arquejos de angústia, pois sei que essa realidade ainda permanece. Mas, as disciplinas que estudava no curso de Pedagogia estavam tecendo uma rede de conhecimentos que descortinavam a realidade diante de mim: Sociologia, Cultura Brasileira, Filosofia, Psicologia, História da educação, Legislação, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira...

Era lindo e angustiante, era formativo e deformativo, era crescente e minguante. Era uma nova pessoa que voltava para casa toda noite. Ia absorvendo as informações e fazendo tessituras com a minha vida e a dos estudantes. Discutia com minhas colegas e, no auge de minha juventude e energia física, confrontava-as frente as desigualdades e violências a que éramos submetidas e submetíamos os estudantes.

Quanta violência simbólica[2] (re)produzíamos em decorrência de sermos produtos dela. Éramos puro senso-comum e práticas didático-pedagógicas intuitivas, e mesmo dominados por um poder invisível (BORDIEU, 1989, p.7), obtínhamos sucesso em algumas delas, por experiências anteriores vividas.

Minha paixão pela educação era crescente. Eu tinha certeza que por meio dela poderíamos promover uma revolução, que transformaria o mundo e as relações sociais, políticas e econômicas estabelecidas nele. Ainda creio nisso, de forma mais madura, mas não menos sonhadora. Fui inspirada por muitos autores, apresentados a mim nas disciplinas da graduação, mas, não havia sido levada a refletir, até então, sobre os reflexos do dinheiro na sociedade e a educação escolarizada seu serviço de um pequeno grupo que o tem em profusão. Assim, Karl Marx (1998) contribui não apenas para a sustentação da minha paixão pela educação, mas suscita-me uma sensação estranha de revolta, de desejo de falar, de denunciar, pois sua influência estava latente em todas as disciplinas que estudávamos na graduação e presente na fala ideológica e apaixonada de professores ainda doloridos, física e

[2] Violência simbólica: Estabelecida pelo grupo dominante na sociedade ao determinar o modo de viver e o estilo de vida da maioria, que vivendo sob um poder invisível (simbólico) não consegue ver ou perceber essa dominação que se faz presente em práticas, hábitos e valores, difundidos por meio da linguagem, religião, arte, mídias, legitimando relações hegemônicas, violentas e preconceituosas. (BORDIEU, 1989, p.11).

emocionalmente, pelas agruras impostas por um regime de governo militar.

Não dava sossego às minhas colegas. Algumas fugiam de mim, outras fingiam não me ouvir, pois eu não aceitava as sanções impostas aos estudantes já demasiadamente punidos pela sociedade: sem recreio, sem merenda, sem brincadeiras, sem poder assistir filme. Oportunidades únicas para estes, que viam a escola como lugar para alimentar o físico, já que a merenda seria a única refeição do dia.

Além disso, convencia-as a participar de movimentos de reivindicação por melhoria na carreira e valorização profissional, mesmo as mais aguerridas eram vencidas por minha insistência.

Na faculdade era uma aluna atenta e sedenta. Sentada à frente, bebia cada palavra dos professores. Lia cada texto com deleite, buscando nestes as respostas para minhas inquietações angustiantes. Textos xerocados dos livros dos docentes, já que ainda não estávamos vivendo o advento da internet e dos documentos em PDF.

Não aceitava que a escola fosse um Aparelho Ideológico de Estado[3], porque esta tinha tudo para promover um rompimento com o Estado, estabelecido como estava.

Conclui que não poderia parar de estudar. Não queria a alienação e ou ser conduzida por um grupo com interesses voltados para si mesmos. Estava começando a entender o significado da lição que a mamãe tentou me ensinar, sobre o brasileiro preto e pobre.

Mesmo sem ter ido à faculdade, a nordestina que passou parte de sua vida em comunidades carioca, havia entendido sua vida de oprimida. Ela não via saída. Desistiu de lutar por um lugar no mercado de trabalho e nos bancos da escola, mas encontrou no lar um bom lugar, cuidando de 9 filhos, tentando mostrar-lhes o que já havia aprendido com a vida. Mas, ela via em mim a oportunidade que não teve. Me incentivava a lutar. Dizia que eu não desistisse e, certamente, aprendeu alguns conceitos comigo, pois eu os compartilhava com minha família, com o mesmo fervor e discurso inflamado que com minhas colegas de trabalho.

Depois desta escola tive a oportunidade de conhecer várias outras. Fui aprovada em concursos públicos cobiçados, atuei em escolas localizadas em bairros de classes médias, com estudantes sem dificuldade de aprendizagem, com acompanhamento familiar sobre sua vida escolar, que pouco ou nenhum trabalho davam ao professor, já que a exposição inicial de um conteúdo curricular seria o suficiente para estabelecerem conexões com outros conteúdos e

[3] Aparelhos Ideológicos do Estado compreendem instituições distintas e especializadas a serviço do Estado, para difundir as ideologias dominantes, especialmente de reprodução das relações de produção geridas pelo capitalismo. (ALTHUSSER, 1980, p. 43).

saberes. Crianças que, desde o berço estiveram expostos à livros e outros materiais que, certamente, enriqueceram suas vivências.

Mas, compreendi que havia feito uma escolha desde os primeiros anos de magistério: sentia-me mais útil trabalhando com estudantes de camadas populares, especialmente aqueles em vulnerabilidade social, que necessitam de um olhar mais atento e ações educativas inclusivas.

Sendo assim optei por trabalhar em escolas próximas a comunidades economicamente pobres, atendendo, inclusive a estudantes de assentamentos de sem-terra, levando de casa os livros literários e gibis que eu já podia comprar para meus irmãos mais novos, pois já tinha a certeza da importância destes na vida de futuro leitor.

Trabalhar com esse público ensinou-me as maiores lições de vida e de atuação profissional. Estudantes com história de vida de muita dor e resiliência. Eu que me considerava uma lutadora, percebi que havia pessoas, ainda crianças, com uma vida muito mais dura que a minha e de lutas muito mais árduas.

Levei crianças para minha casa de família brasileira pobre, com 11 moradores, para dormir na sala, em colchão no chão, mas que ao saírem dali falavam que a professora era rica e sua casa era linda. Ficava envergonhada ao me pegar pensando que tinha tão pouco.

Vivi a dor e a solidão de alguns estudantes, guardei facas em meu armário de escola para evitar a apreensão de estudantes pela polícia; chorei a fome de muitos; envergonhei-me de saber tão pouco da vida; estudei como se usava o anticoncepcional para ensinar as alunas de 12 e 13 anos que já tinham, em 1999 uma vida sexual ativa; acalentei estudantes espancados pela polícia ou pelos pais; aconselhei meninas que estavam sendo assediadas por padrastos e ou outro adulto abusador; convenci mães a investirem em seus filhos; angustiei-me ao ver estampada, em página de jornal, foto de ex-alunos procurados pela polícia; debulhei-me me lágrimas ao saber a morte de alguns deles, na mais tenra idade, de acidentes, adoecimentos ou vítimas de crimes violentos.

Mas, ainda hoje, me alegro ao reencontrar algum deles trabalhando ou vagando pela cidade e, sem temor, ainda abraçam-me felizes ao serem chamados pelo nome. Quedo-me pensativa me perguntando o que mais poderia ter feito em prol de sua educação e o quanto contribuí para que se tornassem sujeitos conscientes de seus direitos e sua cidadania.

Entendo que ao possibilitar-lhes alçar a voz dizendo de suas vivências, angústias, curiosidades, críticas e amorosidades, contribuía para seu desenvolvimento, mas, além disso, buscava, incansavelmente, a melhor forma de ensinar-lhes conteúdos curriculares diversos que pudessem dar-lhes suporte para os desafios dentro e fora dos muros da escola. Trabalhava

ansiando pelo desenvolvimento de uma autonomia precoce e madura que os levassem a caminhar com independência, mas com compromisso e fidelidade à sua história de vida e sua constituição como sujeito de direitos e deveres.

O curso de Pedagogia auxiliou-me na compreensão de meu papel e confirmou meu gosto pelos estudos. Gostava dos desafios, das leituras com termos desconhecidos por mim, dos debates, das provocações e dos professores levando-nos a embrenhar em leituras cada vez mais densas. Mas, conclui o curso certa de que não estava pronta ainda. Minhas inseguranças na sala de aula permaneciam em algumas áreas específicas. Entendi que a formação continuada seria um caminho viável, pois gostaria de ter mais para oferecer aos meus alunos. Assim, fui de especializações ao mestrado. Quanta descoberta importante para a sala de aula.

No mesmo dia em que foi divulgado o resultado do processo seletivo para o Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), recebi o resultado do teste de gravidez, confirmando minhas suspeitas de estar grávida pela segunda vez. Decidida a abandonar o sonho da formação continuada, liguei para meu sogro, meu maior incentivador para comunicar minha decisão. De forma calorosa ele acolheu minha fala e aconselhou-me a tentar estudar e cuidar das duas filhas, incluindo a recém-nascida, e como forma de incentivar-me comprometeu-se a custear meus estudos.

Decidida a seguir seu conselho, embrenhei-me nos estudos do Mestrado e ao final do primeiro ano meu sogro faleceu aos 69 anos, deixando-me entorpecida de dor pela perda de meu segundo pai e incerta quanto à continuidade dos estudos, já que não teríamos condições financeiras de arcar com o curso. Então, minha orientadora, na ocasião, Dra. Maria Inês Salgado, conhecedora de meu histórico de chegada ali, de forma tranquilizadora afirmou que pleitearia minha causa junto à comissão de bolsas, orientando-me quanto aos passos que deveriam ser dados, tornando o processo exitoso.

Desta forma pude concluir o Mestrado em 2012 e, por meio de pesquisa, que objetivava conhecer as implicações da oralidade no processo ensino-aprendizagem no processo da alfabetização, o que Liev Semiónovitch Vygotsky (1996) há muito havia falado: as crianças aprendem nas relações estabelecidas entre si, tendo a linguagem entre iguais facilitadora dessa aprendizagem. Além disso, os pais entrevistados afirmaram o quanto a escola é importante para eles e que, em circunstâncias diversas vão até a escola em busca de orientações, já que consideram seus profissionais especialistas em educação e aptos a auxilia-los na formação de seus filhos.

O campo da pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado é muito rico, com peculiaridades que o torna fonte inesgotável de investigação. E partindo dessa fonte, dei

continuidade a leituras acerca da linguagem, o que levou-me, novamente, à Matemática e seus conteúdos para a etapa da alfabetização que, ao encontrar com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa deram sustentação para o projeto de pesquisa para o doutorado.

Uma pesquisa inicialmente pensada para ser desenvolvida em Belo Horizonte, teve uma brusca alteração, quando ao ser aprovada em concurso público mudamos de munícipio e, para tornar mais robusta a pesquisa elaborada, encontro-me com o novo campo e seus sujeitos: a comunidade quilombola de São Félix e a escola local. Mas, o objeto de pesquisa é mantido e, com a riqueza do campo, almejo contribuir para novas ações e novas pesquisas acerca do ensino e da aprendizagem da Matemática como área de conhecimento cujos conteúdos se consolidam diariamente nas atividades práticas.

Conhecer a comunidade quilombola São Félix e participar, em momentos diversos de suas vivências, fez-me compreender o compromisso que tenho de apresentar ao mundo sua história de luta, pela preservação de suas culturas e formação identitária.

Assim, mas do que antes, assumo a defesa aguerrida de uma instituição escolar comprometida com a origem e a cultura das famílias representadas pelos estudantes em sala de aula, assegurando-lhes o direito de afirmar, com orgulho, suas raízes étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA ATUALIDADE

> Quem observa o faz de certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 1996, p. 14).

Nas primeiras páginas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (PCN, 1997) são apresentados dados coletados em testes de rendimento aplicados em 1993, indicando o baixo desempenho dos estudantes da Educação Básica na área de Matemática, evidenciados na aplicação de conceitos e na resolução de problemas. (BRASIL, 1997). Mesmo com mudanças diversas no cenário educacional, incluindo a vigência de novas diretrizes curriculares, legislações educacionais implementadas, pesquisas e materiais didáticos inovadores, o desempenho abaixo do esperado entre os estudantes matriculados na Educação Básica, permanecem na aprendizagem da Matemática.

Essa realidade está estampada nos índices apontados pelas avaliações utilizadas pelos sistemas educacionais, como aquelas que definem os índices de desenvolvimento da educação que, em 2017, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2020), dos 2.411.745 estudantes avaliados no 5º ano Ensino Fundamental, 56% não apresentaram aprendizagem adequada em Matemática, ou seja, 1.350.577 obtiveram a pontuação abaixo de 225, sendo avaliadas as competências voltadas para a resolução de problemas envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais, dentre outras habilidades contemplando os eixos de ensino desta área de conhecimento.

Embora estas avaliações não possam ser concebidas como o instrumento mais eficaz para mensurar a qualidade da educação escolarizada, estas são reconhecidas e utilizadas em vários países, e, desta forma os gestores da educação no Brasil, seja em âmbito federal, estadual ou municipal vem utilizando seus resultados para determinar políticas curriculares e educacionais, pautadas nos resultados obtidos por meio destas.

Ainda que as avaliações sistêmicas tenham em seus instrumentos itens que avaliem - quesitos básicos dos conteúdos das áreas de conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática, pautados em matrizes de referência (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), outros fatores vigoram quando da realização das avaliações, que não são vislumbrados pelos instrumentos de avaliação.

Esses fatores vão de questões intra como extraescolares e podem estar relacionados ao processo ensino-aprendizagem, à relação entre os atores educacionais, e a fatores de ordem local que assegurariam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes em sua etapa de escolarização. A exemplo desse fator, pode-se mencionar escolas localizadas em comunidades rurais, para as quais faz-se necessário uma organização logística que possibilite o acesso de estudantes e profissionais em tempos chuvosos ou de seca extrema. Além desse aspecto a diversidade de sujeitos, práticas e vivências, não são levadas em consideração no processo educacional, principalmente ao consideramos que não é comum, entre os docentes atuantes na escola, profissionais oriundos da própria comunidade e, por esse motivo desconhecem e ou não participam de seus saberes-fazeres, gerando um distanciamento entre os saberes curriculares ensinados pelos professores e os saberes que os estudantes carregam consigo.

Percebe-se, diante desses breves apontamentos, que a formação escolarizada tem em seu bojo inúmeras complexidades, que se acentuam diante das limitações do sistema educacional e das exigências impostas aos sujeitos e demandadas pela contemporaneidade. Assim, ao considerar apenas conteúdos curriculares da Matemática, as avaliações sistêmicas não contribuem para a superação da fama de ser difícil, precisa e rigorosa.

Então, com as demandas dessa era, novos conhecimentos e novas formas de aprendizagem tornam-se necessários, para a compreensão de fenômenos e situações cotidianas, tendo por auxílio as habilidades desenvolvidas pelo ensino-aprendizagem da Matemática voltadas para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica e da organização do pensamento para a resolução de situações problemas.

Reconhecidamente essas habilidades são imprescindíveis no cotidiano das pessoas, mas, essa constatação não significa que a Matemática aguce a curiosidade de todos, embora respeitada por sua relevância nas construções humanas desde sempre.

Ainda que essas ponderações não respondam ao baixo desempenho dos estudantes brasileiros, pode-se compreender que a Matemática possui uma linguagem própria e um conjunto de símbolos e signos que necessitam ser trabalhados em um processo de alfabetização, para que o estudante se familiarize com a mesma, trazendo essa linguagem para seu repertório linguístico cotidiano. O que se confirma nas palavras da professora Sônia Ocsana Danyluk ao afirmar que “Compreendo a alfabetização matemática, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola [...]” (DANYLUK, 2015, p. 26). Sendo assim, a autora afirma que destas primeiras ideias matemáticas construídas na educação escolarizada, devem estar compreendidas noções de lógica, aritmética e geometria, compondo o processo de

alfabetização.

Assim, a pesquisa, aqui relatada, suscitada a partir de alguns anseios profissionais já mencionados, mantem o foco nas ideias e conceitos matemáticos ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sofre adequações a partir do encontro com o campo e seus sujeitos, considerando as habilidades desenvolvidas por meio do ensino da Matemática como imprescindíveis para a vida cotidiana de todas as sociedades.

Então diante das situações de aprendizagem dessa disciplina e das complexidades que a permeiam, minha convicção como pesquisadora e docente, é de que as práticas pedagógicas e a atuação docente devem possibilitar ao estudante que suas dúvidas fossem dirimidas. Tendo atuado por mais de duas décadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendo que um processo de ensino-aprendizagem que vise a interlocução entre a Matemática e as demais disciplinas, auxiliará no rompimento do isolamento dos conteúdos curriculares sob a rigidez da estrutura do ensino disciplinar.

Várias são as questões que surgiram e surgem quanto ao ensino da Matemática nos anos iniciais, mas entende-se que, para essa pesquisa, as mesmas são orientadoras, fundantes e, de forma específica, ao contemplar a Alfabetização Matemática, tem como pontos basilares a contextualização e o rompimento com o isolamento dos conteúdos matemáticos que cada vez mais distanciam das vivências e dos saberes dos estudantes.

Circunscrita na aprendizagem real dos estudantes, seus saberes e suas necessidades de aprendizagem, está presente o currículo, que permeado por uma gama de encontros e desencontros que, quando descontextualizado da realidade em voga, mantêm as contradições de uma educação escolarizada para a cidadania. Por isso, as seguintes questões compõem essa pesquisa ressaltando a importância da compreensão abrangente da realidade vivida pelos estudantes e sua multiplicidade de saberes:

a) como a linguagem Matemática é explorada na escola?
b) ela é reconhecida por suas peculiaridades e importância para a aprendizagem de suas técnicas?
c) como as habilidades da Alfabetização Matemática são exploradas pelos docentes?
d) e o Numeramento, como é trabalhado?
e) como esse ensino se aproxima dos fazeres matemáticos cotidianos de determinado grupo cultural?
f) quais saberes matemáticos os estudantes carregam consigo? Como estes são explorados na escola?

g) quanto desses saberes e das vivências em sua comunidade, compõem o currículo oficial?

As questões apontadas são pautadas em vivências em sala de aula, como o relato a seguir, ocorrido em 2015, quando, atuando com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da rede de Belo Horizonte, tínhamos como proposta a realização de cálculos mentais a partir de situações problemas apresentados por mim. Após a exposição de um problema, um dos estudantes questionou se ele deveria fazer uma 'continha de menos'. Disse a ele que repetiria o problema e ele teria tempo para fazer uma reflexão sobre a situação e concluir se seu raciocínio estaria correto. Então, um segundo estudante perguntou: - "O que é uma continha de menos?" A pergunta suscitou em parte da turma sussurros incontidos, mas um dos colegas disse em alta voz: - "Não é possível que você não sabe! Continha de menos é quando você perde alguma coisa."

Mas, a resposta não satisfez o interlocutor, que perguntou novamente:

- "Então, se eu tivesse com os palitos nas mãos eu teria de jogá-los fora?" Sua pergunta arrancou risadas da turma, mas eu percebia que alguns estavam muito interessados no desenrolar da conversa e eu estava decidida a deixar o diálogo fluir, pois entendia que aquele momento consistia em muita aprendizagem, inclusive para mim que teria de ressignificar minha prática e retomar meu planejamento didático-pedagógico. Então uma estudante disse: - "Olha, deixa eu te explicar: é como se você tivesse os palitos, mas eles se quebrassem, por exemplo, aí você ficaria sem eles. Entendeu?" Ele respondeu: - "Entendi, mas eu tenho então de quebrar os palitos e jogá-los no lixo para mostrar que eu os perdi mesmo?" Desta vez o alarido foi geral: - "Nãããõoooo! É tudo na imaginação!"

Entre os docentes que atuam com os anos iniciais, tais situações não são incomuns, pois habitualmente os estudantes questionam se "as contas são de mais ou de menos", pois estando em processo de alfabetização os aspectos conceituais da matemática são mediados pelo sistema de escrita alfabético e a compreensão dos signos e significados. Então, nesta etapa a alfabetização em Matemática se dá concomitante à alfabetização em Língua Portuguesa. Os parâmetros conceituais relativos à Alfabetização Matemática e ao Numeramento estão fundados nas pesquisadoras Danyluk (2015) e Fonseca (2014).

Tomo como ponto de partida que a Matemática é formada signos, símbolos e por linguagem própria e, para estar alfabetizado nessa área de conhecimento, é necessário que o estudante seja capaz de ler, compreender, interpretar e escrever utilizando esses elementos. Em um contexto, esses conhecimentos trazem informações matemáticas relativas ao seu

conteúdo curricular, nas noções numéricas para contagem, operações e tratamento das informações, caracterizando, desta forma, o que denominamos como Alfabetização Matemática. Conforme já dito, esta conecta-se ao conceito e às práticas do Numeramento, que concebo como o uso das técnicas e conceitos consolidados no processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, desde a Alfabetização Matemática, aliados a outros saberes que são adquiridos nas práticas cotidianas. Para essa consolidação temos como aliados diversos gêneros e suportes textuais de circulação social que estão repletos de dados matemáticos, prontos para serem lidos, interpretados e compreendidos e utilizados em exercícios matemáticos diversificados.

Os encartes de supermercados, as receitas culinárias, anúncios, convites, extrato bancários, rótulos de produtos industrializados, dentre tantos outros são exemplos de gêneros e suportes que circulam no cotidiano social e são propícios para o ensino da Matemática e as práticas de Numeramento. Por meio destes recursos, além do desenvolvimento das técnicas matemáticas, criam-se disposições e hábitos para ler, interpretar e resolver situações problemas envolvendo habilidades e conteúdos matemáticos.

De acordo com os PCNs (1997), que, sob meu ponto de vista, trouxeram inúmeras e valiosas informações quanto ao ensino de várias áreas de conhecimento, cabendo aqui o destaque à Matemática, que tem como um de seus objetivos a análise de informações e o estabelecimento de relações entre elas, "fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente." (BRASIL, 1997, p. 70) Para tal faz-se uso de uma linguagem que traduz o funcionamento da Matemática e em como suas metodologias podem alcançar uma aplicação social e cultural.

Em algumas circunstâncias pode-se perceber que, tal como aprendemos com nossos professores, tem-se reproduzido o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhando primordialmente com técnicas de algoritmos e resultados, distanciando de atividades escolares interdisciplinares significativas que levem em conta os saberes discentes e suas vivências. (NACARATO, MENGALI; PASSOS, 2009).

Por isso, essa pesquisa tem como ponto de partida o entendimento de que a Matemática está presente em todos os âmbitos de nossas vidas, compondo prioritariamente, sob as diretrizes curriculares em vigência, as ações pedagógicas escolarizadas formando conhecimentos imprescindíveis para a formação do estudante, especialmente em situações práticas.

Para que os objetivos sejam contemplados, o campo torna-se um elemento basilar na realização das pesquisas e estudos empreendidos, tendo por finalidade dar corpo às questões

apontadas. Assim, o campo investigado neste trabalho, a comunidade quilombola de São Félix, desponta como promessa de proficuidade a partir de minha entrada na escola, levada por uma docente atuante ali, nos anos iniciais da Educação Básica, quando esta ao saber, por meio de sua filha, de minha atuação no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), no município de São João Evangelista, trabalhando metodologias de ensino a estudantes de licenciatura em Matemática, solicitou auxílio que iam da doação de materiais à formação para docentes, estudantes e familiares destes.

No primeiro encontro entre a docente e a pesquisadora, percebemos que tínhamos em comum o engajamento com a educação escolarizada e assim passamos a vislumbrar as possibilidades de ações conjuntas, visando intercâmbio de saberes, mas, quando conheci alguns membros da comunidade quilombola pude ver a riqueza de sua história e compreendemos que, juntas, poderíamos divulgar alguns de seus saberes de forma a valorizar a história e cultura local. A partir desse encontro, visitas e projetos foram desenvolvidos e, em decorrência dos objetivos de pesquisa elencados, o campo ficou estabelecido, com seus sujeitos, sua historiografia e suas culturas.

Os relatos apresentados acerca dessa comunidade são informações coletadas ao longo da pesquisa, por meio de entrevistas, conversas com grupos diversos, observações de ações em momentos diversos de agosto de 2016 a dezembro de 2018, com registros e anotações feitos em caderno de campo.

A fundamentação dessa pesquisa é pautada, então, em temáticas que emergem a partir do campo, permeadas por aspectos conceituais freireanos e a Pedagogia Crítica, tendo o currículo em sua interface, em uma estrutura textual conforme apresento a seguir.

1.1 Aspectos fundantes da pesquisa

Ao considerar as temáticas abordadas ao longo da pesquisa, aponta-se como objeto da mesma **os saberes matemáticos e as práticas de Numeramento em uma comunidade quilombola em Minas Gerais**, partindo da compreensão de que tais práticas estão relacionadas com a leitura que se faz das representações matemáticas presentes em diversos textos que circulam em nossa sociedade. A compreensão dessa leitura torna-se importante na formação do sujeito, pois são auxiliares nas tomadas de decisões cotidianamente. (FONSECA, 2014).

A questão central e, portanto, norteadora dessa pesquisa, além de contemplar as práticas de Numeramento já explicitadas, busca a relação destas com o currículo prescrito sem

deixar em segundo plano os saberes produzidos e reproduzidos na comunidade: **Como as práticas matemáticas de Numeramento, utilizados na comunidade quilombola de São Félix, tem dialogado com os conteúdos curriculares matemáticos na escola?** Adjacente a esta, pergunta-se: se há essa interlocução, ela se dá por imposição ou ocorre de forma consciente e planejada, ao considerar a necessidade viva do entrelaçar dos saberes locais com os curriculares?

Os objetivos propostos para a pesquisa visam a promoção do encontro entre a Educação Quilombola, a Pedagogia Crítica e a Alfabetização Matemática em um diálogo aberto e constante com Etnomatemática, com a comunidade quilombola de São Félix, com os estudantes da Escola Municipal localizada em seu território, bem como as docentes que nela atuam, de forma a proporcionar novas oportunidades para reflexão acerca das práticas pedagógicas e os intercâmbios estabelecidos com os saberes-fazeres dos atores educacionais.

Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa ficou delimitado em: **Analisar criticamente as práticas matemáticas utilizadas no cotidiano da comunidade quilombola de São Félix e sua interlocução com os conteúdos curriculares matemáticos na escola multisseriada local.**

Como objetivos específicos elegeu-se:

a) contextualizar, a partir das políticas curriculares oficiais e das legislações, a proposta para a educação escolarizada em comunidades quilombolas, especificamente para o ensino da Matemática nos anos iniciais;
b) pesquisar as práticas docentes voltadas para a exploração/práticas do Numeramento no processo de alfabetização na comunidade quilombola, considerando a exploração da linguagem matemática e seu domínio discursivo;
c) investigar as práticas de Numeramento utilizadas no cotidiano da comunidade São Félix[4].

A partir dos encontros de orientação, definimos como **sujeitos** os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), anos iniciais do EF de duas classes multisseriadas. O campo ficou definido como a escola Municipal São Félix Quilombola, assim como a

[4] Ressalva-se que, quando do início desta pesquisa, o campo e os sujeitos da pesquisa ainda não estavam plenamente estabelecidos, embora tivesse um vislumbre de um campo no qual as práticas de Numeramento fossem contempladas no processo de Alfabetização Matemática.

comunidade local.

Para sustentar os argumentos apontados pela pesquisa, foram selecionados autores que debatem as teorias de currículo e o currículo crítico, podendo mencionar Michael Apple (2005, 2006) e Paulo Freire (1986, 1987, 1993, 1996, 1997), sendo este preponderante na sustentação das reflexões suscitadas. As temáticas envolvendo o ensino da Matemática, a Educação Matemática e a Etnomatemática, encontram em Ubiratan D'Ambrosio (1996, 2009), Ole Skovsmose (2014, 2015) e Gelsa Knijnik (2002, 2013), a base para a construção das ideias e diálogos norteadores da compreensão de que os conhecimentos matemáticos estão em constante evolução. Nilma Lino Gomes (2006, 2012) torna-se um apoio fundamental em prol de uma educação que anseia por uma reformulação curricular e pedagógica atenta à diversidade cultural e à questão racial. Miguel Arroyo (2012) enriquece os debates que tem como temática a Educação do Campo, dialogando diretamente com a análise de leis e documentos curriculares como PCNs, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), analisando, discutindo e apontando as orientações e regulamentos para o funcionamento das instituições escolares, bem como os procedimentos de atendimentos aos estudantes da comunidade quilombola. Ao longo do texto esses autores contribuirão em aspectos conceituais e práticos, especialmente na análise críticas das entrevistas e dos dados coletados.

É importante ressaltar que as temáticas trazidas pela pesquisa, o ensino e a aprendizagem da Matemática e os saberes dos estudantes quilombolas, não constituem novidade para o campo acadêmico, visto que os debates acerca da Educação Quilombola surgem com os movimentos de luta, tanto o Movimento Negro quanto o Quilombola, buscando em suas ações, o desenvolvimento e o aprimoramento de políticas públicas que alcancem suas demandas básicas e essenciais para a manutenção e difusão de seu patrimônio histórico e cultural. Entretanto, ouso utilizar as palavras de Daniel Aarão Reis, Ivana Stolze Lima e Keila Grinberg (2018) na Introdução do livro *Instituições nefandas: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia*:

> São tempos sombrios para a democracia e as liberdades. No Brasil vive-se um momento de recrudescimento do racismo e da violência política, com uma onda crescente de assassinatos e perseguição judicial a ativistas e defensores dos direitos humanos e sociais. Cento e trinta anos após 1888, a abolição se encontra incompleta. (REIS; LIMA; GRINBERG, 2018, p. 11).

Por esse momento difícil e tantos outros na história do povo brasileiro, falar de comunidades quilombolas, dar visibilidade aos seus saberes e fazeres é uma das formas de tentar corrigir injustiças históricas, já que "A escravidão que atou, durante cerca de quatro

séculos, a África à América, mostrou-se especialmente perversa porque os seus efeitos se prolongaram nos descendentes dos que lhe sofreram a violência.” (SILVA, 2018, p. 14).

Ademais, como afirma Alberto da Costa e Silva, somos acometidos por um sentimento de vergonha e remorso quando o assunto é o escravismo e “é com extrema dificuldade que conseguimos estudá-la como algo que ficou no passado e lhe pertence completamente.” (SILVA, 2018, p. 14). Por esses motivos, dentre outros, pesquisar as comunidades quilombolas é fazer jus aos movimentos que, desde o século XIV têm sido desencadeados por segmentos diversos, especialmente de remanescentes quilombolas, suscitando demandas que implicam, inclusive, sobre o currículo escolar, os sujeitos da aprendizagem, a formação de professores e as práticas pedagógicas que são planejadas para o trabalho com estudantes das comunidades quilombolas ou remanescentes destas.

Assim, caberia destacar pesquisas no campo da Educação Matemática que descortinam práticas educativas em comunidades quilombolas, sem perder de vista os saberes e conhecimentos produzidos e difundidos entre os participantes da cultura local.

Instituições de Ensino Superior vem fomentando pesquisas no campo da Etnomatemática e as práticas pedagógicas em comunidades quilombolas, especialmente em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, podendo destacar o trabalho em Universidades Federais tal como da Bahia, Minas Gerais, Ouro Preto, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rural do Rio de Janeiro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Anhanguera, Pontifícia Universidade Católica/RS, Universidade do Rio dos Sinos, dentre outros programas de Pós-graduação.

Dissertações de mestrado e teses de doutorado dão ênfase às comunidades quilombolas em suas múltiplas facetas que, sob o olhar criterioso da pesquisa, apontam a diversidade de conhecimentos que são produzidos em seus territórios. Orientadores como:

a) José Roberto da Silva - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
b) José Roberto Linhares de Mattos - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);
c) Marcos Aurélio Zanlorenzi - Universidade Federal do Paraná (UFPR);
d) Sônia Beatriz dos Santos - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET);
e) Maria do Carmo Santos Domite- *In Memoriam* - Universidade de São Paulo (USP);
f) Isabel Cristina Machado de Lara - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS);

g) Gabriela dos Santos Barbosa - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
h) Ademir Donizeti Caldeira - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR);
i) Maria Batista Lima - Universidade Federal de Sergipe (UFSE);
j) Gelsa Nijnik - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); e o próprio
k) Ubiratan D'Ambrosio - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/Universidade Bandeirante), buscam os saberes matemáticos entrelaçados às práticas cotidianas vivenciadas por grupos e em espaços diversos, incluindo os remanescentes quilombolas.

Para entrelaçar a Alfabetização Matemática, o currículo crítico, a Etnomatemática, as diretrizes curriculares e a comunidade quilombola de São Félix, a metodologia adotada tem de, necessariamente, ser de cunho qualitativos que, segundo Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009), não se preocupa com representatividade numérica, mas , sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.

Ubiratan D'Ambrosio constituindo uma base teórica para essa pesquisa, afirma que a pesquisa de natureza qualitativa pode ser denominada, por vezes, de pesquisa etnográfica, participante, inquisitiva ou naturalística, sendo que o cerne de toda essa nomenclatura é a centralidade do indivíduo "com toda a sua complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente sociocultural e natural." Assim segundo o autor, "a interação pesquisador-pesquisado é fundamental e por isso essa modalidade é muitas vezes chamada pesquisa-ação." (D'AMBROSIO, 1996, p. 102-103).

A metodologia qualitativa, ao ser selecionada para a condução da pesquisa, encontra em seu bojo o apoio necessário para que os objetivos sejam alcançados, com vistas ao reconhecimento das peculiaridades do grupo social alvo deste trabalho, tendo como recursos materiais a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, além de apoiar-se em instrumentos da etnografia, tal como caderno de bordo para a coleta e registro de dados, pautando-se, também, nos círculos de cultura trabalhados por Paulo Freire (1993) e definido por Carlos Rodrigues Brandão como a disposição de pessoas em uma roda, sem que ninguém ocupe um lugar de destaque, tendo no aspecto escolar, o professor como "o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construírem juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende". (BRANDÃO, 2017, p. 69)

De forma a contemplar todo o proposto, a corpo textual será organizado em sete capítulos, conforme a descrição a seguir.

1.2 Organização do corpo textual

Para melhor compreensão do presente estudo, esta tese compõe-se de 7 capítulos, tendo em sua abertura uma apresentação que contextualiza o trajeto da pesquisadora na educação escolarizada, como estudante e como profissional, entrelaçados com alguns aspectos de sua formação identitária.

O capítulo 1, introdução, apresenta algumas reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem da Matemática, a justificativa pela escolha do tema, definem-se os objetivos e pontos relativos aos sujeitos e objeto de pesquisa.

O capítulo 2 versa sobre a Pedagogia Crítica em uma perspectiva freireana, expondo argumentos que justifiquem a necessidade do ensino da Matemática e seus conteúdos na educação escolarizada. Portanto, há um diálogo estabelecido com a Educação Matemática que indica como Paulo Freire (1996), que não há docência sem discência. Traz ainda a Educação Matemática Crítica, que debate os aspectos políticos do ensino da Matemática, tornando-se imprescindível para as questões que surgem do e no campo. A Etnomatemática como vertente da Educação Matemática e a Alfabetização Matemática tornam-se objetos de estudos, aquela por apresentar saberes matemáticos culturais, porque os sujeitos da pesquisa estão em processo de alfabetização.

Sem perder de vista o objeto de pesquisa, o capítulo 3, analisa criticamente como está compreendida a Educação Quilombola como uma vertente da Educação do Campo. Por isso, documentos curriculares oficiais serão analisados, já estabelecendo um elo com o capítulo seguinte, contextualizando a Educação do Campo e, por meio de legislações como o Decreto nº 7.352, de 2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre o reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo, apontem a origem da Educação Quilombola e a relevância do Movimento Negro para a fundação de marcos como as diretrizes que orientam sua organização, bem como a base legal sustentadora de seu funcionamento e de sua oferta com qualidade às comunidades de direito, assegurando sua história, cultura e saberes peculiares.

O capítulo 4 traz um estudo sobre o percurso metodológico traçado pela pesquisa, bem como nuances do campo pesquisado a partir das observações e dados coletados entre seus moradores. Seguido pelo capítulo 5, no qual relato a análise da observação participante, das entrevistas com profissionais da educação que prestam atendimento à escola quilombola.

Quanto aos dados coletados durante as oficinas pedagógicas realizadas com os estudantes e as rodas de conversa com membros da comunidade, são apresentados no sexto

capítulo. As oficinas foram estruturadas em temáticas geradas a partir das rodas de conversa, conforme o Quadro 1:

Quadro 1- Temas e conteúdos das oficinas pedagógicas

Oficina/ tema	Conteúdos matemáticos
1 Calendário	Sistema de Numeração Decimal.
2 Idade	Datas.
3 Músicas	Contagem.
4 Família	Práticas matemáticas cotidianas.
5 Moradia	Geometria: espaço.
6 Sistema monetário	Reconhecimento de cédulas e moedas.
7 Compras	Cálculos.
8 Compras	Grandezas e medidas nos rótulos.

Fonte: Elaborado pela autora

Finalmente, no capítulo 7, registro as aprendizagens adquiridas ao longo da pesquisa e a contribuição desta para o campo da educação, certa, entretanto, de que as análises feitas aqui são considerações que estão longe de ser um final. Especialmente quando trata-se das temáticas ensino-aprendizagem, currículo e um grupo de estudantes negros. Sobre este último ponto, sabemos que estamos lidamos com o lugar da exclusão, da opressão e, por este e muitos outros motivos, deve ser, também o lugar do estranhamento (quando hierarquizarmos conteúdos, naturalizamos a exclusão e a injustiça social, fechamos os olhos diante da opressão...) do questionamento e, jamais, o lugar do silenciamento.

2 PEDAGOGIA CRÍTICA E CURRÍCULO: NOSSO PONTO DE PARTIDA

> Ensinar não é transferir conhecimento. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 47).

Ao elencar a Pedagogia Crítica como ponto de partida para a interlocução com as demais temáticas debatidas neste trabalho, parto do princípio de que, a crítica conceituada como análise avaliativa e ou reflexiva, torna-se constitutiva de um processo educacional que prime por uma formação em uma perspectiva social e política desde a Educação Infantil, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). (BRASIL, 2013b, p. 97).

Quando se trata de aspectos relativos à educação, especialmente no que tange à formação para a cidadania, como preconiza tanto documentos curriculares nacionais quanto leis que organizam o funcionamento da Educação Básica, essa pedagogia crítica é necessária e bem-vinda.

Não é incomum a relação da Pedagogia Critica com o currículo, quando a análise deste, enquanto diretriz para o que será ensinado nas instituições escolares, mostra-nos quais são os valores da sociedade a qual serve, assim mostra como ela é e a quem ela interessa. Para tal faz-se necessário a leitura atenta dos documentos curriculares e, de forma crítica/analítica, mobilizar-se em prol da superação das injustiças e desigualdades.

Mesmo com documentos como os PCNs (1997), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013) afirmando a necessidade da formação de sujeitos críticos, além de fazerem a defesa da atuação dos profissionais da educação de forma crítica e propositiva na "formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica", a história da educação brasileira indica que essa postura crítica vem se consolidando entre aqueles que atuam e militam em prol da educação escolarizada a partir da década de 70, como relatado no caderno introdutório dos PCNs:

> No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da "pedagogia libertadora" e da "pedagogia crítico-social dos conteúdos", assumida por educadores de orientação marxista. (BRASIL, 1997, p. 31).

Pode-se destacar inúmeros educadores que, nesse dado momento de nossa história, alçaram sua voz em defesa da educação escolarizada pública. Dentre estes, enfatizaremos Paulo Freire[5], reconhecido pensador e educador brasileiro, por meio de uma gama de materiais redigidos e vivências relatadas. Ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica, difundiu, não apenas entre profissionais atuantes na educação escolarizada no Brasil, mas também em outros países, princípios educacionais pautados em uma práxis política e transformadora.

A pedagogia libertadora, mencionada no trecho citado, pode ser considerada ponto central da ação pedagógica de Paulo Freire (1987), trazendo como proposição uma educação crítica e humanizadora. Ao centrar nas pessoas que compõem o processo educacional, a pedagogia libertadora tem como ideal a emancipação dos grupos que, ao terem, a partir das práticas pedagógicas, a consciência desperta sobre a realidade em que estão inseridos, passam a refletir criticamente, buscando a transformação social.

Autor de obras que se tornaram verdadeiros clássicos da educação, lidos em cursos de formação de professores em vários países, Paulo Freire defendia um processo educacional pautado no diálogo e assumido como um compromisso político aliado ao desejo de mudança, que se inicia no local, mas se expande para o global.

A Pedagogia Crítica sofre fortes influências desse educador que, defendia o respeito aos saberes trazidos pelos educandos, em consonância com um educador comprometido com seu papel de formador para a transformação social. (FREIRE, 1987).

As obras do autor, bem como seus construtos teóricos, são marcadas pelo marxismo, primando pela luta contra a opressão e o "pensar certo" na formação de sujeitos históricos, críticos e avessos ao silenciamento, deixando marcas indeléveis de seu pensamento forjado em práxis na educação popular. (FREIRE, 1997).

Obras como *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia do oprimido* (1968), nos dias atuais, são fontes de inspiração para profissionais da educação que com ousadia e criatividade, destilam conhecimentos em comunhão com educandos.

[5] Paulo Reglus Neves Freire, nascido em Recife no dia 19 de setembro de 1921, graduou-se em Direito, mas atuou como advogado por pouco tempo. Sua atuação na educação começou como professor de Língua Portuguesa e sua vida como educador levou-a atentar para a necessidade de formação das classes trabalhadoras e grupos de oprimidos pelo sistema político, econômico e social. Publicou seu primeiro livro em 1967, *Educação como prática da liberdade*, mas sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, foi lançada em 1968 e publicada ainda hoje, em vários idiomas. Pai de cinco filhos, Paulo Freire passou a militar em prol da educação popular e da emancipação da camada popular. Em virtude dessa militância foi perseguido, aprisionado e exilado em 1964, pelo governo militar à época. Morreu em maio de 1997, em São Paulo, deixando como legado suas obras que embasam a Pedagogia Crítica e um método de alfabetização utilizado, especialmente, com adultos trabalhadores. (BRANDÃO, 2017).

A realidade e o conhecimento, em Paulo Freire, são históricos e, por isso, tem um contexto que, nas ações educacionais precisam ser levadas em consideração. Educação e conhecimento se dão a partir de suas práticas concretas, pois não são apenas palavras, abstrações, mas sim, concretas, palpáveis, pautadas no campo voltado para a educação popular. Desta forma, a concretização da educação e do conhecimento opõe-se às formas espontaneísta, já que sua função está, intrinsecamente, ligada à leitura crítica da realidade com vistas à transformação. (FREIRE, 1997).

Recorrer ao corpo teórico elaborado e defendido por Freire nesse trabalho, significa recorrer à sua história para estabelecer um vínculo com a história de vida e de constituição identitária dos sujeitos desta pesquisa. Falar de Freire deste lugar não é falar apenas de um professor, mas sim como um militante, idealista e ideólogo de um processo educacional que influencia, motiva e gera esperanças aos atores da educação.

Como ele mesmo afirma, os professores "Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista crítico." (FREIRE, 1986, p. 65).

Então, a escolha não poderia ser mais adequada, já que para os membros da comunidade desta pesquisa, assim como as professoras que ali atuam, diante de tantas agruras sofridas, o ideário freireano seria um refrigério e um incentivo à continuidade da luta pela garantia de seus direitos.

Por uma construção pautada em práticas, ou melhor, práxis, como ele diria, sua ideologia não fica restrita ao campo das ideias, mas ganha corpo, torna-se uma Pedagogia concreta, cujas ações produzem produtos educacionais geradores de transformações, primeiramente no indivíduo e, consequentemente, social, cultural, política e econômica.

Com a convicção de que os atos educativos são atos políticos, Paulo Freire (1997, p. 41) defende com veemência o "ensinar a pensar certo" e esse tem sido um dos motivos de sua reprovação e perseguição por um grupo da sociedade brasileira, com interesses peculiares e diversos ao seu (BERMÚDEZ, 2019; MARINHO, 2017; NUZZI, 2017; WEINTRAUB, 2020). Mas, essa perseguição não é atual, remontando a década de 1950 e 1960 que, assim como em toda sua vida, há uma história – de militância intrépida – da formação da sociedade brasileira e de grupos interessados em manter alienados e oprimidos aqueles a quem Freire, incansavelmente defendeu, instrumentalizou e armou, com palavras, ousadia e compromisso político.

Freire fomenta uma educação popular que tem como princípio a conscientização política do povo, mas não uma simples consciência, e sim, aquela que os leva à emancipação.

A metodologia desse processo educacional, cujo mote são as tomadas de decisões com autonomia, é pautada no diálogo, o que pode ser subversivo e promotor de um ‘pensar certo’. (FREIRE, 1997).

Sua forma de fazer a educação criou uma epistemologia, uma ciência do conhecimento, em cujas ações há uma prática humanista e libertadora que leva a criação de uma Pedagogia crítica, ou seja, uma compreensão crítica da educação. Uma leitura que se faz a partir de um olhar autônomo, experiente em ler o mundo e esta leitura de mundo é concebida por ele de forma crítica. Implica, assim, na leitura da realidade próxima e na compreensão dos sentidos do texto lido, bem como de seu contexto, sendo que “leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, estabelecendo entre essas leituras uma relação dinâmica, mais clara e propositiva. (FREIRE, 1982, p.11).

Importantes obras têm caracterizado a Pedagogia Crítica defendida e vivida por Paulo Freire, baseada na dor e na negação do direito de pessoas reais, que levam em consideração seus sentimentos e emoções. Sendo considerada uma Pedagogia humanizadora, de forma corajosa, aponta as fragilidades de uma educação desumana, mas ao mesmo tempo nos convida à esperança, à militância de uma educação que veja a todos, sem absolutamente nenhuma exceção como sujeitos de direitos.

Como educador que valorizou a cultura, a memória, os valores e os saberes de cada povo, Paulo Freire contrapôs os grupos que, em nome de uma civilidade e hegemonia cultural ora escravizaram e ou espoliaram a população pobre, inferiorizando-os em detrimento de seus saberes e valores limitados a uma pequena parcela da população. A obra *Pedagogia do Oprimido*, escrita quando exilado no Chile (1968), ilustra, em forma de denúncia, a indignação com as mazelas impostas ao povo por seus opressores, mas também anuncia que uma pedagogia libertadora e uma educação humanizadora é possível.

A Pedagogia crítica de Paulo Freire é um chamado ao enfrentamento da opressão. Ele encoraja professores a se tornarem formadores de sujeitos, à conscientização dos educandos, levando-os a descobrirem sua força e seu valor, através do reconhecimento de que são sujeitos de uma Pedagogia, de uma educação crítica. Por meio desta, o despertar de um agir autônomo que leva a transformar-se, renovar-se, reformar-se, contagiar, motivar e influenciar outros em direção a uma nova consciência. (FREIRE, 1993).

Assim, essa Pedagogia Crítica, tendo como foco a emancipação dos sujeitos da educação, bem como a transformação social, tem como aliado o currículo que se propõe a ser crítico de sua própria razão de ser. Mais do que uma teoria pedagógica curricular, é um

paradigma de transformação, por meio da educação escolarizada, entendendo esta como espaço de luta, de defesa e de rompimento com a lógica mercadológica da manutenção da desigualdade social. (APPLE, 2005).

Para dar sustentação a essa Pedagogia, torna-se viável a compreensão de um currículo crítico que, para além de desvelar o caráter de reprodutor das mazelas sociais das teorias tradicionais de currículo, convida-nos para a ação educativa dialógica.

O diálogo em Paulo Freire (1993) é uma categoria imprescindível à educação libertadora. Por meio de práticas educativas dialógicas, um pensar crítico se faz, e coloca sob suspeição os conteúdos curriculares e as relações de poder adjacentes a este. No diálogo, afirma, expressa-se o mundo e há o reconhecimento do outro, de si mesmo e de si mesmo no outro. Por isso, as relações quando dialógicas na educação, torna o processo humanizador, rompendo com a opressão e com as relações de poder.

Assim, com foco na Educação Escolar Quilombola, objeto de estudo e análise nesta pesquisa, busco em Paulo Freire o diálogo como proposição, regendo minha organização e o planejamento das ações realizadas junto à comunidade e junto com a comunidade. Então, o diálogo, como ponto central na práxis freireana será retomada neste texto, no relato dos encontros com os sujeitos dessa pesquisa.

Por isso, o tópico seguinte trará uma breve explanação acerca da teoria de currículo crítico, visto que sua compreensão dará sustentação a análises dos documentos curriculares oficiais. Segundo essa teoria as práticas escolares tem por finalidade reproduzir as práticas sociais no sentido de manter a ordem social estratificada vigente, cabendo aos educadores críticos a identificação e o combate às injustiças resultantes das relações de poder impostas e difundidas através do currículo escolar tradicional.

2.1 O currículo crítico

Tem mais valor o conhecimento de quem? apresentada como título na introdução do livro *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*, (APPLE; BURAS, 2008), a questão formulada aponta indícios claros do tom da conversa orientada sob a luz do currículo crítico. Sempre voltado para as questões de dominação dos grupos hegemônicos na sociedade, as questões suscitadas por seus estudiosos possibilitam um amplo debate sobre a temática, incluindo aspectos conceituais e históricos asseverando a necessidade de uma militância em prol de uma educação livre dessas amarras.

Essa temática e as questões adjacentes a ela tornam-se basilares nesta pesquisa, pois ao

ter em sua centralidade estudantes e membros da comunidade quilombola São Félix, é imprescindível a presença de suas vozes, suas práticas culturais, sua história de lutas e o sentido que o currículo escolar dá a elas. Para entender a necessidade desse foco é importante a compreensão de que o currículo, muito além do conjunto de conteúdos escolares relativos a cada área de conhecimento, diz de uma gama de sujeitos e ações, incluindo a seleção de conteúdos e materiais, que perpassam as práticas que se dão cotidianamente nas instituições educacionais.

O currículo crítico não apenas rompe com essa concepção reducionista, mas também promove rupturas no que tange aos fundamentos das teorias tradicionais, cujo foco estava na difusão dos conhecimentos, sem ao menos questionar a quem estes serviam.

Na perspectiva do currículo crítico, este compreende os sujeitos da educação e as práticas diversas exercidas por esses sujeitos, além das concepções de mundo e de educação que os tais carregam consigo e os ensinam, mesmo não estando à frente de uma sala de aula. Por isso, nessa concepção a questão apresentado no início deste tópico é preponderante, visto não haver neutralidade quando o assunto é conhecimento. (SILVA, 2011).

Não é foco desta pesquisa a amplitude conceitual de currículo, mas cabe enfatizar um dos autores clássicos sobre o tema, José Gimeno Sacristán (2000), afirmando que o currículo não é neutro e se presta a um projeto cultural, social, político e administrativo. A seleção de conteúdos está condicionada ao público que deverá atender, bem como levar em consideração as condições políticas e administrativas da instituição dentro de uma esfera sistêmica.

> À medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. Mas a concretização de tal valor só pode ser vista em relação com o contexto prático em que se realiza, o que, por sua vez, está multicondicionado por fatores de diversos tipos, que se convertem em agentes ativos do diálogo entre o projeto e a realidade. Sendo essa expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado pela mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 53).

José Gimeno Sacristán (2000), bem como Tomaz Tadeu da Silva (2011), afirmam que quando tratamos do currículo e suas teorias, estamos tratando de relações de poder, já que os saberes curriculares estão ligados a um grupo de pessoas que os pensaram para um dado momento da educação e em como ela auxiliaria o contexto histórico, econômico e social do momento.

Enquanto Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 16) defende que “as teorias de currículo

estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia[...] As teorias de currículo estão no centro de um território contestado", José Gimeno Sacristán (2000) assegura que as tais teorias podem desempenhar funções diversas, pois podem ser:

> [...] modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação." (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Assim, os sujeitos que participam ou 'usufruem' dos conteúdos elencados nos currículos precisam compreender seu papel frente as práticas que se propõem e ou são construídas à sombra dos currículos. Da mesma forma que o estudante se torna um sujeito da aprendizagem dos conteúdos propostos pelo currículo, o docente é o responsável por fazer do currículo a ação educativa. Esses sujeitos são constituídos pelo currículo e também o constituem, tornando-se parte deste.

Desde a seleção dos conteúdos até a avaliação da aprendizagem destes estudantes e docentes estão lado-a-lado no processo ensino-aprendizagem. Permeados por um currículo, em diversas circunstâncias, nem um nem ou o outro estão conscientes das forças antagônicas e ou hegemônicas que estão atuando sobre e através conteúdos propostos por este.

A teoria crítica, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 29), nos traz uma visão diferente da compreensão de currículo, quando carrega em seu bojo não apenas o conceito, mas desvela as relações de poder e as ideologias que fundam os currículos.

É importante ressaltar que a teoria curricular crítica tem como foco a emancipação dos sujeitos da educação, considerando-os como protagonistas de sua história de vida, com potencial para a transformação da sociedade local e de si mesmo. Este construto teórico, pautado em Karl Marx e Friedrich Engels (1998), atrelam o currículo aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados.

Além de encontrar em Karl Marx e Friedrich Engels (1998) uma fonte de inspiração, a concepção crítica dos currículos, tem a contribuição de outros teóricos como: Theodor Adorno *(Indústria cultural e* sociedade - 2004), Louis Althusser (*Aparelhos ideológicos do Estado* - 1998) e Pierre Bordieu (*O poder simbólico* – 1989), autores que veem a escola como instrumento de manutenção da estratificação social e não como aquela a promotora de mobilidade social, como tem sido apregoado por adeptos de ideologias tradicionais. (SILVA,

2011, p. 30).

A partir desses teóricos, o currículo, como já dito, passa a ser percebido como um instrumento das classes dominantes na difusão, ainda que de forma subliminar, de seus interesses. Estes, obviamente, são contrários aos interesses da maioria dos atores sociais, sujeitos da educação escolarizada e receptáculos de conteúdos curriculares tradicionais e mantenedores da ordem social vigente.

Em contraponto a esta lógica perversa, um currículo crítico, defendido por seus autores, possibilitaria aos sujeitos, que deles participam, - ora como elaboradores, ora como receptores- uma consciência crítica de seu papel social, em busca de transformações que levem ao povo o favorecimento e libertação de sua condição social de precariedade e submissão cega. Sendo assim, o papel de quem executa ações educativas, bem como as práticas curriculares devem ser voltadas para a conquista de conteúdos curriculares, devidamente ordenados, que auxiliem seus sujeitos na compreensão da escola e de suas matérias como espaço de luta e de conquistas sociais.

Michael Apple (2006) e Paulo Freire (1996), dentre outros teóricos da educação e defensores da teoria crítica do currículo, vão além de apontar as ideologias presentes neste. Eles anunciam e denunciam seus aspectos que engessam e impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade e a formação de sujeitos conscientes de seu papel social. Desta forma, colocam em evidência grupos culturais distintos e relegados a segundo plano, em um modelo curricular tradicional, posto em uma sociedade na qual a economia tem destaque absoluto.

Para Michael Apple (2006) a escola, historicamente, foi preparada para lidar com conflitos ideológicos e econômicos para a preservação da hegemonia dos capitais. O campo do currículo desempenhou um importante papel na relação entre escola e comunidade, contribuindo para a "maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita". (APPLE, 2006, p. 101).

Por meio da seleção do que e como ensinar imprimiu-se uma visão conservadora e organizada em torno de princípios e valores comprometidos com interesses sociais que além de poderes eram produtores de mecanismos de controle social.

O currículo no processo de escolarização, segundo Michael Apple (2006), guarda o lugar das relações de dominação, das disputas de interesse que são próprios de qualquer reprodução social. O currículo escrito convive com o invisível, em uma interação conflituosa, que traduz as tensões envolvidas na discussão sobre as questões fundamentais para se decidir sobre conteúdos, métodos e forma de organização utilizada na escola.

O currículo, então, torna-se uma forma de controle social eficiente, pois atende à dependência da estabilidade ideológica e econômica na internalização de princípios e regras do senso comum. Embora subliminar, age com eficiência, com aspectos ocultos integrados aos aspectos explicitados e pode dificultar ao sujeito social a significação complexa dos elementos de controle e conservação social presentes no currículo.

Michael Apple (2006) afirma ainda que a existência da diversidade dentro da vida social admite a presença de, uma certa dose, controle que necessita de regularidades da interação humana. As escolas ensinam o consenso comportamental, conceitual, científico e metodológico. Elas o fazem por terem sido projetadas para tal, além de ensinar metas institucionais para produzir alienações necessárias à sustentação dos interesses das classes dominantes.

Assim, a ação da escola garante a fundação de disposições e propensões funcionais para a vida futura dentro de uma determinada ordem social. Para Michael Apple (2006) não há maldade, indiferença ou negligência no fazer da escola ao distribuir de forma desigual o capital cultural. A distribuição desigual do conhecimento ocorre tal qual a distribuição na sociedade do capital econômico, em forma de bens e recursos.

Do ponto de vista dos críticos da escola, não se pode manter distanciada das formas históricas de constituição do campo curricular sem prejuízo das possibilidades de compreensão da articulação de saberes ao longo do processo de escolarização.

Na proposição de Michael Apple (2006), as questões ligadas à distribuição na escola não são meramente técnicas ou analíticas, mas estão imbricadas com as questões ideológicas e hegemônicas.

A formação de um senso comum em torno do currículo é apenas um dos aspectos que está por trás do currículo oculto, das práticas não ditas da escola. Sendo assim, investigar a função específica do sistema educacional se torna mais relevante que discutir sua qualidade.

O currículo oculto presente nas escolas e sua influência no conhecimento tácito de normas e expectativas sociais e econômicas não é tão oculto ou descuidado, pois existem interesses implícitos que são estudados e merecem aprofundamento.

Entre o acesso ao poder e a oportunidade para legitimar algumas categorias dominantes, há a existência de uma relação dialética que passa pela estrutura do currículo e determina, de alguma forma, o que ensinar, para quem ensinar e quando ensinar. Desse modo, asseguram o controle sobre o conhecimento que será difundido e a quem será ensinado. Então, o currículo possibilitaria a garantia de poder e controle sobre outros grupos, através domínio do processo de acesso a tais categorias de conhecimento.

Desta forma, o estudo sobre o currículo pode possibilitar o entendimento de como contribuir para um determinado desenvolvimento cognitivo e de tendências que fortaleçam ou reforcem os arranjos institucionais existentes na escola.

É possível, então, perceber que desde a experiência pré-escolar é que ocorrem as definições sociais e são nelas que ocorrem a possibilidade de interiorizar as regras constitutivas do futuro em sala de aula, incluindo a aprendizagem de normas e definição das interações sociais.

Daí a importância e necessidade de discutir as relações presentes na escola de forma clara, trazendo à luz políticas públicas e ações, também ditas pedagógicas, que podem ter finalidades escusas, dando continuidade ao plano de perpetuar estigmas sociais, legitimando guetos, hierarquizando conhecimentos e mantendo a colonização dos currículos.

Conhecer e aprofundar nos conteúdos e habilidades, pressupostos e bases teóricas, ideologias e fundamentos das áreas de conhecimento, tornam-se, sob os auspícios da teoria crítica de currículo, um passo na direção do rompimento com as tradições curriculares que visam a manutenção da ordem social vigente.

No que diz respeito à educação escolarizada dos estudantes da Escola São Félix Quilombola, Paulo Freire (1987) nos incentivaria a formular novas questões, mesmo que as respostas não sejam dadas. Tais questões poderiam suscitar a desconfiança da seleção e hierarquização de conteúdos, que mantenham a submissão aos interesses de um dado grupo, certamente economicamente mais poderoso que os quilombolas de São Félix.

Assim, como a Matemática e seus conteúdos poderiam auxiliar esse grupo desfavorecido sob o olhar capitalista, aa conhecer suas reais possiblidades de ação com vistas ao rompimento da hegemonia externa? A Educação Matemática como um campo de estudos e pesquisas, contribuiria, sob o prisma do currículo e da Pedagogia crítica, na erradicação das raízes desse controle social hegemônico perverso, atuante contra grupos culturais distintos há tempo?

Sob esse enfoque, o próximo tópico a apresentará a Educação Matemática como a integração entre vários saberes, de campos diversos, objetivando desfrutar da Matemática de forma mais abrangente e interdisciplinar. Mas, ainda que não seja nenhum modelo pedagógico revolucionário, no sentido de romper com as práticas que se materializam na escola por décadas. Certamente, poderá contribuir no sentido de levar a escola e seus profissionais a conhecerem sua importância enquanto espaço político, que detêm o reconhecimento da identidade quilombola e promove ações que os tirem da invisibilidade, por meio das discussões, das ações de afirmação identitária e como povo, sujeitos de uma história

viva e de referência para outros povos.

2.2 Educação Matemática

A Educação Matemática é um campo de estudos e pesquisas que, gradativamente, vem ganhando terreno e adeptos no Brasil, não apenas em virtude de ressignificar a Matemática, mas especialmente pela forma como esta concebe a forma de operar suas técnicas e ministrar seu ensino.

Seu surgimento, no Brasil, se dá na década de 1980, quando tantos outros conceitos e campos de atuação, embricados com a educação surgiram. É importante considerar a mudança que o mundo atravessava, especialmente o Brasil, quando uma geração de artistas, profissionais e intelectuais diversos questionam o regime de governo de país e, mesmo violentamente rechaçados, marcam uma geração e impulsionam movimentos em direção à elaboração de documentos legais que assegurassem direitos tanto civis, quanto sociais aos brasileiros.

O Movimento da Matemática Moderna, ao se tonar de conhecimento do mundo, ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, pôde ser considerada a mola mestra para a Educação Matemática, que teve a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) fundada no mesmo ano da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988) (BRASIL, [2020]). Essa instituição passa, a partir de então, fomentar programas de formação de professores e profissionais ligados à Educação matemática, especialmente em programas de pós-graduação.

Ubiratan D'Ambrosio (2004, p. 13) um dos precursores da Educação Matemática no país, afirma que "[...] a partir das 3 grandes Revoluções da Modernidade, a Revolução Industrial (1767), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789), as preocupações com a Educação Matemática da juventude começam a tomar um rumo próprio".

Falar no ensino de Matemática até a década de 1980, era competência específica e reconhecidamente dedicada aos matemáticos que atuavam nos cursos universitários. Mas, com a partir da necessidade de formar docentes que atuassem com essa área de conhecimento, a partir da universalização da Educação Básica trazida pela (CRFB/1988) em forma de lei, os programas de formação docente são ampliados nas Instituições de Ensino Superior (IES), objetivando atender à demanda de estudantes que passaram a acessar a Educação Básica.

Assim, surge a Educação Matemática

> [...] como uma subárea da Matemática e da Educação, de natureza interdisciplinar, se dá com a fundação, durante o Congresso Internacional de Matemáticos, realizado em Roma, em 1908, da Comissão Internacional de Instrução Matemática, conhecida pelas siglas IMUK / ICMI, sob liderança de Felix Klein (D'AMBROSIO, 2004, p. 15).

Mas, segundo o autor, acima citado, só vamos sentir o impacto da mesma no Brasil no final do século XX, quando, efetivamente, a formação de docentes em Educação Matemática começam a adejar os muros da escola, provocando contradições e reflexões profundas quanto ao seu ensino, especialmente, conforme afirma, Ubiratan D'Ambrosio (2004) afirme que sua consolidação se deu Ainda que em sua história.

Marcelo de Carvalho Borba (2007, p. 5), em nota de abertura no livro *Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática*, afirma que a Educação Matemática é um movimento "embasado no princípio de que todos podem produzir Matemática, nas suas diferentes expressões."

Embora de maior complexidade do que aparenta, a Educação Matemática, como o encontro de vários saberes e áreas de conhecimento diversas, leva a Matemática ao diálogo interdisciplinar com os Fundamentos da Educação, com a Pedagogia, com a Antropologia, com a Sociologia, a Filosofia, a Linguística e a Psicologia. (D'AMBROSIO, 2004).

Cada uma das ciências que estabelecem essa interlocução com a Matemática, no encontro promovido pela Educação Matemática, traz de sua bagagem contribuições que são inerentes ao seu corpo teórico. Assim como a natureza da educação, se torna o mote para a interdisciplinaridade, ou seja, a possibilidade de romper, ainda que minimamente, com as barreiras impostas pelas disciplinas em um formato tradicional com conteúdos estanques limitados a suas próprias a área de conhecimento.

Desfrutando de uma riqueza metodológica ímpar e um olhar amplo sobre os fenômenos que transitam em todo o processo educacional, a Educação Matemática, encontra na Pedagogia, por exemplo, as metodologias e didáticas de ensino, tão necessárias e presentes nas relações do processo ensino-aprendizagem. De forma peculiar, a Psicologia referenda a Educação Matemática no que tange às fases do desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos, bem como o processo desta.

A Antropologia, ao vislumbrar o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, considera as culturas como elemento preponderante na compreensão de cada sujeito, bem como seu modo de viver e aprender no processamento da educação escolarizada e a disseminação de seus conhecimentos, como algo histórico e culturalmente acumulados pela humanidade. Por isso, essa ciência dá suporte aos saberes matemáticos e a forma de aprender

matemática entre povos distintos. E a Matemática, obviamente, tem como suporte à Educação Matemática a especificidade de seus conteúdos, com suas técnicas e estrutura de seu campo científico.

Ubiratan D'Ambrosio (1996) afirmou que a Matemática, naquele momento, estava passando por uma grande transformação que, além de ser natural trazia um rigor científico de outra natureza, incluindo o reconhecimento da área de conhecimento estar sendo afetada pela diversidade cultural.

Ele afirma que as mudanças não se davam apenas no reconhecimento das etnomatemáticas e sua incorporação no currículo pela Matemática elementar, "mas também se reconhece a diversidade naquilo que chamamos a matemática avançada ou matemática universitária e a pesquisa em matemática pura e aplicada." (D'AMBROSIO, 1996, p. 58)

A Educação Matemática traz em seu bojo tópicos que, em virtude de sua contribuição para o melhor desenvolvimento do campo de pesquisa, passam a constituir tendências de pesquisa e investigação geradores de conhecimento nos diversos espaços em que se realiza a educação e o ensino da Matemática ocorre.

Conceitos de Alfabetização Matemática e Numeramento e as relações presentes no processo ensino-aprendizagem, são possibilitados a partir da Educação Matemática, que apresenta outros tópicos para investigação e pesquisa, tais como a História da Matemática, a Modelagem, a Didática da Matemática, a Filosofia da Matemática e a Etnomatemática, sendo que esta terá o próximo capítulo destinado à exploração de suas nuances, em virtude de sua relevância nesta pesquisa.

A Educação Matemática vem ganhando terreno no Brasil, como apontou Ubiratan D'Ambrosio (2004) no final da década de 1990, e um importante documento curricular, os PCNs, já apontava a relevância da Matemática na construção da cidadania. Em seu texto os PCNS afirmam que "A pluralidade de etnias existente no Brasil, que dá origem a diferentes modos de vida, valores, crenças e conhecimentos, apresenta-se para a educação matemática como um desafio interessante." (BRASIL, 1997, p. 29).

Voltado para o atendimento a esse público diverso e plural, os PCNs (1997) consideram os princípios norteadores da Educação Matemática como essenciais na formação dos estudantes da Educação Básica brasileira. Segundo os PCNs, esses princípios buscam romper com a lógica da hierarquização dos conteúdos "dominada pela ideia de pré-requisito, cujo único critério é a definição da estrutura lógica da Matemática, que desconsidera em parte as possibilidades de aprendizagem dos alunos." (BRASIL, 1997, p. 22).

O documento aponta ainda a importância de se levar em consideração os conhecimentos prévios que os estudantes carregam consigo para a construção de conexões matemáticas. Os conceitos matemáticos que são desenvolvidos pelas crianças, em suas atividades cotidianas, não devem ser subestimados em detrimento do tratamento que o currículo escolar dá ao conceito. (BRASIL, 1997, p. 22).

Ao fazer essa defesa o PCN alinha seu diálogo com a Educação Matemática e com Ubiratan D'Ambrosio (2010), reconhecendo a heterogeneidade entre os estudantes e sua multiplicidade de saberes, esses precisam ser orientados por um profissional que conhece suas atribuições e o currículo que permeia seu fazer:

> Os alunos têm naturalmente grande potencial criativo, porém orientado em direções imprevistas e com as motivações mais variadas. O currículo, visto como estratégia de ação educativa, leva-nos a facilitar a troca de informações, conhecimentos e habilidades entre alunos e professor/alunos, por meio de uma socialização de esforços em direção a uma tarefa comum. Isso pode ser um projeto, uma tarefa, uma discussão, uma reflexão e inúmeras outras modalidades de ação comum, em que cada um contribui com o que sabe, com o que tem, com o que pode, levando seu empenho ao máximo na concretização do objetivo comum. (D'AMBROSIO, 2010, p. 89).

Reconhecendo que, no ensino da Matemática há problemas antigos que permanecem como demanda, reconhecer que há demandas novas necessitando um olhar aprimorado, o PCN diz-se que o entendimento de cotidiano deve passar por uma reinterpretação. O termo não diz apenas do que está presente na vida dos estudantes em suas respectivas etapas, mas do que estão presentes no cotidiano da vida e, portanto, deve ser trabalhado como conteúdo matemático curricular, de forma a enriquecer a formação dos estudantes. (BRASIL 1997).

Diante dessa constatação deve ser frisada a importância de aproximar os saberes e vivências dos estudantes com as práticas sociais cotidianas, em que estão presentes situações matemáticas que dependem de seu aprendizado para resolução.

A atenção ao currículo oficial faz parte da profissão docente, mas sua análise crítica pautando-se no conhecimento que o docente detém da comunidade em que atua bem como os interesses e necessidades dos estudantes deve ser levada em conta. Neste ponto específico pode-se estabelecer um paralelo entre dois documentos oficiais, a BNCC (2017) e os PCNs (1997) quando a primeira, de forma direta aponta as habilidades matemáticas a serem consolidadas por ano de escolarização sem abertura para o debate ou ampliação do entendimento das habilidades e os conteúdos adjacentes a ela. Por outro lado, os PCNs não apresentam apenas aspectos históricos tanto da evolução da Matemática como área de conhecimento, como indica tendências da Educação Matemática como reforço na formação

docente, auxiliando-o no planejamento das práticas pedagógicas.

Dentre essas tendências, aponta-se:

a) a História da Matemática que, além de auxiliar na compreensão de que os conhecimentos matemáticos não são frutos apenas de grupos específicos, é apontada pelo documento "como um dos aspectos importantes da aprendizagem matemática, por propiciar compreensão mais ampla da trajetória dos conceitos e métodos dessa ciência" (BRASIL, 1997, p. 23);
b) a Resolução de Problemas enfatiza a exploração dos conceitos e conteúdos matemáticos que estão presentes em situações e práticas cotidianas em outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, questões relativas à cartografia (Geografia), cálculos voltados para a química, a compreensão de informações matemáticas em gêneros textuais como gráficos e tabelas. Fica estabelecido, desta forma, um caráter interdisciplinar e, portanto, não deveria ser utilizado isoladamente e ou sem vínculo com aspectos da realidade, seja das vivências dos estudantes, seja de práticas sociais cotidianas. (BRASIL, 1997);
c) as Tecnologias da Informação, segundo o PCN (1997) desponta como mais um desafio para a escola, buscando novas formas de comunicar e até mesmo de aprender, tal como o exemplo da calculadora que, abominado seu uso nas aulas de Matemática por uns, ganha conotação de aliada neste documento, já que "ela abre novas possibilidades educativas, como a de levar o aluno a perceber a importância do uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea." (BRASIL, 1997, p. 34);
d) a cultura da informática vem despontando como recurso didático praticamente indispensável, com seus recursos diversos como elementos visuais, softwares educacionais, banco de dados tornando-se uma ferramenta que auxilie ao estudante "a aprender com seus erros e a aprender junto com seus colegas, trocando suas produções e comparando-as." (BRASIL, 1997, p. 35);
e) a Etnomatemática que "Do ponto de vista educacional, procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo", visa a proximidade do saber matemático cultural com o saber escolar. (BRASIL, 1997, p. 21).

A Educação Matemática contrapõe-se a práticas de segregação cultural no ensino dos conteúdos da Matemática, mas há um movimento que vai além dessa preocupação, ocupando-se de denunciar os aspectos políticos e favoráveis à manutenção e reprodução do poder

vigente: a Educação Matemática Crítica sobre a qual discorro brevemente no tópico seguinte, visando o tema central dessa pesquisa e questionando a quem serve o currículo da Matemática e da Educação Matemática?

2.3 A Educação Matemática Crítica

> Não há docência sem discência. As duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem á condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Quando proponho-me a tratar acerca da Educação Matemática crítica tenho, como construção formativa, que a mesma é uma das tendências da Educação Matemática, cujos aspectos centrais serão tratados no próximo tópico deste texto. Mas, não é esse o principal aspecto do destaque do tema neste texto, e, sim sua proximidade com Paulo Freire e os debates suscitados por ele, na análise crítica acerca do processo ensino-aprendizagem pautado em um modelo bancário. A centralidade da educação bancária está na hierarquização de conteúdos curriculares, eleitos para a manutenção da estratificação social injusta, distante e contrária às práticas pedagógicas dialógicas.

Esta tendência tem em Ubiratan D'Ambrosio (2009), Helle Alro e Ole Skovsmose (2007) e Marcelo de Carvalho Borba (2007) os principais pesquisadores, sendo que seu foco relaciona-se aos aspectos subjetivos e sociais dos estudantes. Considera, tal como Paulo Freire, que o diálogo é uma ferramenta imprescindível à ação pedagógica, tornando as aulas e a escola como um espaço propício à investigação e a problematização de situações vivenciadas no cotidiano social e cultural. Ou seja, ao defender que não há neutralidade na Matemática, o ensino desta deveria propor-se a investigar os modelos matemáticos presentes na sociedade, estabelecendo a interlocução dos conteúdos escolares com os problemas matemáticos vivenciados no dia-a-dia.

Helle Alro e Ole Skovsmose (2007, p. 55) convida-nos a deixar de lado o paradigma da resolução do exercício, proposto no ensino da Matemática tradicional, adentrando em um ambiente de aprendizagem diferente em que, por sua natureza aberta "Os alunos podem formular questões e planejar linhas de investigação de forma diversificada. Eles podem participar do processo de investigação." Assim, os denominados por ele "cenários de investigação" propiciam um intercâmbio formativo em que professores e estudantes protagonizam o processo ensino-aprendizagem pautados em situações da vida real e tendo

uma comunicação fluída entre esses atores.

Tanto em Paulo Freire (1996) como na Educação Matemática crítica, pretende-se lançar luzes sobre os conteúdos curriculares ensinados aos estudantes, como forma de desmistificar os interesses e tramas envolvidos na seleção destes. Assim como os docentes, os estudantes acabam por envolverem na aprendizagem dos conteúdos sem conhecerem a aplicabilidades destes nas atividades cotidianas e, muito menos, fazerem uma análise crítica de seu contexto de aprendizagem.

Formados para reproduzirem a ideologia dominante, presente também no currículo escolar, os docentes privam os estudantes de uma relação dialógica e norteadora de ações pedagógicas democráticas e emancipatórias.

Com essa prática recorrente, os estudantes não chegam a perceber nos conteúdos da Matemática a "contradição com os ideais democráticos. Estatísticas fundamentam essa afirmação, mostrando como a Educação Matemática diferencia gênero, raça e condição social e como ela pode ser instrumento de segregação cultural." (ALRO; SKOVSMOSE, 2007, p. 141).

Helle Alro e Ole Skovsmose (2007), ao dizer da importância do diálogo na aprendizagem, referem-se a Paulo Freire como um dos autores que categoriza a ação dialógica que, além de humana é uma política básica essencial ao processo de aprender.

Os autores apostam em um ambiente confortável para o desenvolvimento da aprendizagem, quando há mutualidade na confiança e reciprocidade no respeito, suscitando a coragem para enfrentar os riscos, lançando fora o desejo de desistir, gerado pela frustração e medo do fracasso. (ALRO; SKOSMOSE, 2007, p. 129).

O diálogo como ferramenta pedagógica não pode ser uma imposição, principalmente quando se trata do espaço da sala de aula que pressupõe a investigação e a problematização. Por isso, o diálogo deve partir do professor em forma de um convite à investigação e os estudantes teriam de aceita-lo, para que juntos, ainda que em papeis sociais distintos, consigam lidar com as diferenças. (ALRO; SKOSMOSE, 2007).

Assim, "um diálogo só pode desenrolar-se por meio de suas próprias fontes dinâmicas, pelas perspectivas, emoções, intenções, reflexões e ações de parceiros em posições as mais igualitárias possíveis." (ALRO; SKOVSMOSE, 2007, p. 133).

Para compreender a importância da Educação Matemática Crítica para esta pesquisa, é necessário que se esclareça o lugar que o diálogo ocupou ao longo da coleta de dados, sendo esta ferramenta pedagógica utilizada com finalidade de problematizar e investigar. Tendo o diálogo como categoria central, a pesquisa foi conduzida de forma a possibilitar que gestores,

docentes, estudantes, familiares e outros membros da comunidade quilombola São Félix manifestassem suas opiniões, seus anseios, suas angústias e suas esperanças.

Aprofundando na temática, os autores mencionados concorrerão para o desenvolvimento do trabalho quando os dados da investigação forem detalhados, dialogando com os princípios da Etnomatemática. Seus aspectos conceituais e metodológicos são abordados a seguir, pois compreendemos a Matemática escolar e a Matemática da comunidade pesquisada como *etno* e por isso "estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores da cultura." (KNIJNIK, 2019, p. 26).

2.4 A Etnomatemática

A Etnomatemática, na acepção da palavra, poderia ser entendida como: *etno* - termo derivado do grego - *ethnos* - cujo significado dá a ideia de povo, grupo. A Matemática, como explicitado abaixo, é composta por dois termos que podem ser compreendidos como: a arte ou técnica de explicar, de compreender seus conteúdos. Ao fazermos a junção destes termos, poderíamos entender a Etnomatemática como a arte ou técnica de fazer, entender, compreender a Matemática por um determinado povo ou grupo, conforme explica Ubiratan D'Ambrosio (1998):

> [...] "etno" é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e "tica" vem, sem dúvida de "techne", que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que etnomatemática é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais. (D'AMBROSIO, 1998, p. 5).

A Etnomatemática tem sido considerada como uma subárea da Educação Matemática e da História da Matemática, estabelecendo, ainda, uma relação muito próxima com a Antropologia, sendo que sua dimensão política fica evidenciada quando "é embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano." (D'AMBROSIO, 2009, p. 9).

Tendo em Ubiratan D'Ambrosio (2009) o precursor da mesma no Brasil a partir da década de 1970, a Etnomatemática é considerada uma abordagem histórico-cultural da Matemática. Busca, assim como a Educação Matemática o rompimento com o ensino tradicional da Matemática e, vai além, ao olhar esse ensino sob uma perspectiva crítica da

sociedade, compreendendo-o a partir de um contexto cultural próprio.

Entretanto, a hegemonia cultural prevalece, inclusive, sobre as práticas pedagógicas que hierarquizam conteúdos curriculares, elegendo aqueles que deverão ser ensinados e a quem deverão ser ensinados. Ubiratan D'Ambrosio denuncia: "A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar." (D'AMBROSIO, 2009, p. 9).

O século XX traz consigo uma nova forma de ver os indivíduos e as culturas, por meio da Antropologia, como ciência que tem o homem como foco de seus estudos e pesquisas, assim como os modos de viver e operar as culturas. Por isso, novas formas de pensar a Matemática e do pensar matemático surgem, passando a considerar os aspectos cognitivo, histórico, social e pedagógico, tornando-se, então, o Programa Etnomatemática. (D'AMBROSIO, 2009).

Ubiratan D'Ambrosio (2009, p. 17), assim, o nomeia Programa Etnomatemática porque, para ele não é uma proposição de uma epistemologia, mas sim de um programa de pesquisa que objetiva "entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimentos e na adoção de comportamentos." Esse programa visa entender o saber e o fazer matemáticos ao longo da história da existência da humanidade.

Ao optar por denominar Programa Etnomatemática, Ubiratan D'Ambrosio (2009) considera a escolha mais adequada ao que se propõe o Programa na busca permanente por propostas transdisciplinares. Essas propostas visam superar os embates acirrados entre as ciências, mas sem perder de vista o rigor em suas pesquisas, sendo este submetido à linguagens e metodologias padrões, cujo dinamismo no caráter levem à consideração da diversidade de saberes e fazeres matemáticos de uma dada cultura.

O destaque do autor se dá na abertura do Programa às novidades sendo elas quanto ao enfoque, à metodologia, às visões de ciência, bem como sua evolução. Por isso, esse campo de estudos e pesquisas tem como pressuposto o desenvolvimento de conhecimentos por todos os indivíduos e seus ancestrais. Suas atitudes refletem esses conhecimentos que são transformados e modificados, a partir dos resultados do comportamento desse indivíduo.

Assim, tanto o indivíduo quanto seu comportamento e conhecimentos são transformados constantemente, produzindo novos conhecimentos. Sobre esses comportamentos, conhecimentos e indivíduos está o olhar da Etnomatemática. Ao contemplar o saber e o fazer matemáticos de forma contextualizada, a Etnomatemática busca responder às demandas cotidianas, como forma de aprender a lidar com os problemas que despontam nas

vivências diárias das pessoas e comunidades.

Como, segundo Ubiratan D'Ambrosio (2009), no cotidiano estão presentes os saberes e fazeres próprios da cultura, os indivíduos que destas participam estabelecem relações matemáticas presentes nos atos de comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar e usar as ferramentas e que são comuns à sua cultura, sejam eles de cunho material sejam intelectuais.

Ainda que a Etnomatemática não seja conhecida nas instituições escolares e seus profissionais, a Matemática escolar também é Etnomatemática. Assim como o é a Matemática aprendida nos lares, nas brincadeiras, entre amigos e familiares e até mesmo nas atividades laborais. (D'AMBROSIO, 2009, p. 23).

A partir das pesquisas e estudos desses saberes e fazeres matemáticos de culturas e povos distintos, a Etnomatemática vem se consolidando como Programa e promovendo reflexões sobre as práticas matemáticas presentes no cotidiano de grupos diversos. Inclui, assim, os profissionais que, no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes/ fazeres matemáticos, mesmo que estes não estejam sistematizados por meio de algoritmos ou técnicas tradicionais. São saberes desenvolvidos por meio de estratégias pessoais de manipular as ações matemáticas citadas anteriormente.

Dentre essas pesquisas menciono:

a) a tese intitulada *Jogos de linguagem matemáticos da comunidade remanescente de quilombos da Agrovila de Espera, município de Alcântara, Maranhão* de Raimundo Santos de Castro, teve como objetivo central compreender o que está manifesto nas práticas matemáticas dos membros da comunidade pesquisada, em suas práticas sociais cotidianas. Foi defendida em 2016, na UFSCar;
b) a dissertação de Erica Farias da Silva, pela Universidade Federal do Amazonas, defendida em 2018 cujo título *A etnomatemática no artesanato indígena: um estudo sobre elementos matemáticos na tradição Sateré-Mawé na Comunidade Boa Fé na região do Rio Andirá* valoriza a memória histórica e cultural da etnia Sateré- Mawé. O objetivo principal da pesquisa, sustentado na Etnomatemática, é investigar os processos de geração, organização e transmissão de conhecimento presente no artesanato da etnia Sateré-Mawé;
c) sob o título *O Ensino da Geometria na Escola Familiar Agrícola: A Construção do Conhecimento Geométrico sob a Perspectiva da Alternância e da Etnomatemática* a dissertação de Vanessa da Luz Vieira foi defendida em 2018, na Universidade Federal

de Ouro Preto. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Família Agrícola (EFA), localizada na Zona da Mata, Minas Gerais. Seu objetivo central foi compreender como os estudantes da EFA lidam com os conceitos da Geometria quando estão em ambientes distintos, escola e família/comunidade;

d) Roger Miarka, em 2011, investigou, para sua tese, os modos pelos quais a etnomatemática se mostra para cinco autores, bem como explicita as correntes trabalhadas por eles. A tese defendida na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho é intitulada *Etnomatemática: do ôntico ao ontológico*.

Cabe destacar que os PCNs apontam a relevância da Etnomatemática elencando as conexões entre a Matemática e a Pluralidade cultural, explicando, entendendo e convivendo com "procedimentos, técnicas e habilidades matemáticas desenvolvidas no entorno sociocultural próprio a certos grupos culturais." (BRASIL, 1997, p. 33).

Além desse destaque, o documento curricular indica como pressuposto do programa Etnomatemática o protagonismo do estudante frente ao processo de aquisição do conhecimento:

> Para este programa a escola é considerada um ambiente fundamental onde ocorrem as dinâmicas dos encontros culturais, destaca-se que as trocas de saberes onde a Matemática está inserida, faz parte de um processo de formação contínuo do indivíduo. Tal programa não considera a Matemática como uma ciência neutra e contrapõe-se às orientações que a afastam dos aspectos socioculturais e políticos. Fato que tem mantido essa área do saber atrelada apenas a sua própria dinâmica interna. Por outro lado, procura entender os processos de pensamento, os modos de explicar, de entender e de atuar na realidade, dentro do contexto cultural do próprio indivíduo. A Etnomatema´tica procura entender a realidade e chegar à ação pedagógica de maneira natural mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural. (BRASIL, 1997, p. 33).

A Etnomatemática, portanto, não fica restrita apenas ao campo de pesquisa e nem é mais uma tendência da Educação Matemática. Ela preocupa-se em como se dá o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, bem como a seleção destes, a que grupo cultural se destina, problematizando situações reais, questionando "o aqui e agora" (D'AMBROSIO, 2009, p. 47).

Sua abrangência está além da Matemática, quando reconhece, na prática educativa, a importância dos saberes das várias culturas e tradições, rompendo com a disciplinaridade ao propor um fazer pedagógico transcultural e transdisciplinar.

Ubiratan D'Ambrosio (2009) menciona, em sua obra, *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*, pesquisadores como Gelza Knijnik, Alexandrina Monteiro, Maria

Luísa Oliveras, Marilyn Frankenstein, Cintia Bonotto, Maria do Carmo Villa, Marcelo de Carvalho Borba, Paulus Gerdes, Samuel López Bello, Terezinha Nunes, David carraher, Ana Lúcia Schleimann, dentre outros pesquisadores de países diversos.

Como objeto de pesquisa centra-se na Alfabetização Matemática e no Numeramento, a Etnomatemática estará, ao longo desta apresentação dialogando com as práticas pedagógicas voltadas para essas concepções, sendo que proponho-me a, brevemente, apresenta-las no tópico seguinte.

2.5 A Alfabetização Matemática e o Numeramento

> A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso seja a que caracteriza o senso comum. (FREIRE, 1996, p. 29)

Quando nos referimos ao termo alfabetização, somos, automaticamente, remetidos às práticas de ler e escrever. Explica-se essa relação por vivermos espaços sociais frequentados pelos sujeitos que participam de uma sociedade grafocêntrica. Por isso, têm incorporado em sua cultura a concepção do termo como relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita da língua falada por eles, também chamada de língua materna, ou seja, aquela em que estamos imersos desde o nascimento, ouvindo seu uso fluente em nosso grupo de socialização primária.

Essa concepção é pautada em paradigmas conceituais tradicionais que limitam a compreensão e até mesmo a dimensão da alfabetização. Por isso, quando falamos da Alfabetização Matemática não encontramos, nas práticas tradicionais, nem sequer espaço para aceitação deste termo, como a própria Política Nacional de Alfabetização (PNA) afirma:

> A expressão “alfabetização matemática”, utilizada por muitos anos no Brasil, não cumpre a função de designar o ensino de matemática básica. A palavra “alfabetização” deriva de “alfabeto”, o conjunto de letras do sistema alfabético. Não se deve, portanto, entender alfabetização como sinônimo de aprendizagem inicial, ou de conhecimentos básicos, sob o risco de ampliar demasiadamente, por uma figura de linguagem, o real significado da palavra, criando dúvidas ainda sobre o que de fato seja uma “alfabetização matemática”. (BRASIL, 2019, p. 24).

Em detrimento do que trata o documento acerca tanto do conceito de alfabetização quanto a Alfabetização Matemática, faz-se necessário recorrer a estudiosos tanto da Matemática quanto do processo ensino-aprendizagem desta área de conhecimento. Estes vêm discorrendo, há décadas, sobre esse campo de estudos, pesquisas e práticas cotidianas. Os

documentos curriculares oficiais também, tal como os *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* que considera a Alfabetização Matemática como um longo processo:

> A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. (BRASIL, 2012a, p. 60).

Essa concepção traz o domínio da linguagem matemática, em uma aprendizagem que dialogue com as vivências sociais, utilizando instrumentos e práticas que fazem parte do nosso cotidiano e que estão repletas de conhecimentos matemáticos.

Portanto, considerar que a Matemática, como já dito, possui características próprias, assim como sinais, símbolos e signos que dizem de uma linguagem e corpo próprios, é compreender que estes precisam, não apenas ser ensinados. É necessário a compreensão de que estes devem fazem parte do conjunto de informações e habilidades que comporão a formação inicial do docente que atenderá as crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Levadas essas habilidades às crianças, estas aprenderão os conteúdos e conceitos presentes na língua e nesse corpo de saberes matemáticos, cuja sistematização cabe à educação escolarizada.

Alguns equívocos, sobre a aprendizagem e o ensino da Matemática, vêm ocorrendo há muitos anos no país, tornando essa área de conhecimento como o um desafio a ser trabalhado na educação brasileira com afinco. Vemos os dados da mensuração da qualidade da educação escolarizada no Brasil, com dificuldades para atingir suas metas e um padrão de proficiência, próximo dos demais países que compõem o grupo de desenvolvimento econômico do qual é participante. Não que isso seja tão relevante, mas ainda assim essa comparação existe e é mensurada nas avaliações sistêmicas e exposta ao mundo todo.

Entender os processos históricos, políticos e ideológicos que envolvem o país em diversos períodos de seu desenvolvimento, pode nos mostrar os caminhos trilhados pela educação, que, obviamente são determinados por grupos gestores desta, naquele dado momento. Por isso, é dado que, os conceitos forjados e disseminados para e pela educação escolarizada são trabalhados em função dos objetivos que esses grupos se propõe.

Então, é possível compreendermos que, tanto o conceito de alfabetização em língua materna quanto em Matemática passa por transformações, de acordo com a ideologia política

partidária vigente. Mas, desde a década de 1980, esses conceitos têm sido ampliados e, em um claro processo democrático, vem abrindo espaços para discussões, com vistas à melhoria da qualidade da educação, tendo em sua centralidade o sujeito cognoscente e em como sua aprendizagem dá-se.

Em virtude deste ponto, tanto de partida quanto de chegada, várias áreas do conhecimento vêm se aproximando, com o intuito de promover aprendizagens significativas e que encontrem elementos que estabeleçam conexões entre elas.

Ao percebermos as fragilidades encontradas na formação do estudante egresso da Educação Básica[6], temos envidado esforços no sentido de sopesar os êxitos e fracassos, reavaliando, em um sentido amplo, o processo, com vistas à sua qualificação e, de fato, a promoção de sucesso dos sujeitos de direito da educação de qualidade.

O conceito e o trabalho voltados para a Alfabetização Matemática vem, nesse sentido, retomar pontos imprescindíveis para a formação do sujeito da aprendizagem, já que os conteúdos dessa alfabetização são pré-requisitos para a aprendizagem de outros conteúdos, presentes em etapas posteriores da educação escolarizada.

Em1989 a professora Ocsana Sônia Danyluk escreveu um livro sobre a temática, baseando-se em sua tese de doutorado. A docente graduada em Matemática, já apontava o conjunto de informações da área de conhecimento com uma linguagem própria, com signos e símbolos característicos de seu corpo conceitual e prática, para além de uma decodificação que, pressurosamente, deveriam ser tratados como conteúdo escolar.

> [...] a alfabetização matemática diz respeito aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, usada nas séries iniciais da escolarização. Compreendo a alfabetização matemática, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve, o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. Ou seja, podem fazer parte da etapa cujas primeiras 12 noções das diversas áreas do conhecimento podem ser enfocadas e estudadas dentro de um contexto geral da alfabetização (DANYLUK, 2015, p. 26).

Nesse ponto podemos reconhecer o quanto a Matemática, em seu processo de alfabetização, contribuiria para a compreensão de como o mundo e a sociedade organizam, classificam e processam as informações matemáticas presentes em nosso cotidiano. Ela o faz a partir de habilidades que são desenvolvidas, ensinadas, tendo alguém- neste caso, um

[6] Educação Básica: nível da escolarização nacional compreendido pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme organização prevista pela LDBEN (1996).

professor- como mediador dessa aprendizagem, que se dá entre o objeto e o sujeito desta.

Conforme aponta Constance Kammi (1992) a criança, um ser curioso por natureza, estará utilizando recursos de quantificação, ordenação, de classificação em grande parte das situações que vivenciam. Por isso, a compreensão desses processos está presente nos conteúdos escolares relacionados à Matemática.

Nesta etapa da escolarização, em que está pressuposta a alfabetização, os números e suas representações já estão presentes nas atividades praticadas pelas crianças fora da escola. Quando os utilizam, ainda que sem a compreensão do sistema de numeração decimal, em jogos, brincadeiras, cantigas, trovas, parlendas, trava-línguas, gêneros textuais diversos que dialogam com a Matemática, é exatamente porque ela está presente em nosso cotidiano. E negamos esse fato, simplesmente porque temos sido levados a isso, por um sistema educacional perverso, feito para pessoas de QI privilegiado e que, por sua inteligência permanecerá no topo da pirâmide social, ditando quem aprende o que, quem faz o quê e quem ocupa que cargo.

Então a Alfabetização Matemática não poderia estar desvinculada do Numeramento, em uma relação tal qual Alfabetização e Letramento. O termo, Numeramento, trazido pela Educação Matemática, e também conhecido como Numeracia ou Letramento Matemático, tem maior clareza na explicação apresentada por Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (2014):

> [...] os modos de conhecer, explicar, organizar, argumentar, decidir e apreciar dessas sociedades baseiam-se muito fortemente em critérios quantitativos, métricos ou classificatórios, que compõem o que chamamos de conhecimentos matemáticos. Desse modo, mesmo um leitor iniciante vai se deparar com textos em que aparecem preços, medidas, quantidades, gráficos ou tabelas. São folhetos de promoções em supermercados ou tabelams de preços de lanchonetes, rótulos de produtos, fichas de acompanhamento médico de crianças ou adultos, matérias de jornal ou na TV, divulgando fenômenos e pesquisas, e tantos outros textos que já devem aparecer nas classes de alfabetização. Eles trazem números, tabelas, gráficos, diagramas- que um *leitor* também precisa *aprender a ler*, pois é com base nessa leitura que muitas decisões são tomadas, tais como consumir ou mão um produto, escolher o que e onde se vai comprar, alterar um tratamento de saúde, escolher um candidato. A preocupação em entender os papéis dessa informação quantificada ou os efeitos de sentido que conferem aos textos é o que nos faz compreender o *Numeramento* como uma dimensão do *Letramento*. (FONSECA, 2014, p. 235).

A BNCC (2017) trata essa relação utilizando o termo Letramento Matemático, o mesmo conceito utilizado pelo Programa Internacional de Estudantes (PISA):

> O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar,

> comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). (BRASIL, 2017, p. 266).

Por se preocupar com a aprendizagem das crianças, com a interlocução dos conteúdos matemáticos com outras áreas de conhecimento, assim como as práticas de leitura e de escrita dos quais participam as crianças, em espaços escolares e extraescolares, a Alfabetização Matemática na perspectiva do Numeramento propõe um trabalho pedagógico que considere seus conteúdos em situações de aprendizagem significativas para as crianças. Imersas nessas situações de aprendizagem, as crianças tem a oportunidade de problematizar, questionar, buscar respostas e soluções às situações problemas que despontam no cotidiano familiar, tendo nos conteúdos escolares o auxílio na solução.

Para tal, faz-se necessário a presença de um docente que se entenda como um mediador entre objeto e sujeito da aprendizagem. Predisposto a ouvir, oportunizar, problematizar e direcionar, este apoiará o estudante na compreensão das ideias matemáticas presentes nas relações estabelecidas.

Desta forma, a aprendizagem desse conjunto de habilidades matemáticas presentes na Alfabetização oportunizará ao estudante os recursos e condições necessárias para as respostas que sua curiosidade epistemológica e natural lhes suscita, despertando novos pontos de curiosidade e interesses.

Neste processo de alfabetização o Numeramento se faz presente, demandando habilidades de leitura de conteúdos matemáticos que estão presentes em gêneros textuais e ou materiais diversos. Estes recursos circulam em uma sociedade grafocêntrica, expressos em uma língua matemática cuja apropriação necessita ser trabalhada na formação das crianças desde a Educação Infantil. (FONSECA, 2014, p. 235).

Também conhecidos por Numeracia ou Letramento Matemático, o Numeramento traz a relação do ensino da Matemática com as práticas dessa área de conhecimento no dia-a-dia. Essa relação se dá a partir do contato e da leitura de “folhetos de promoções em supermercados ou tabelas de preços de lanchonetes, rótulos de produtos, fichas de acompanhamento médico de crianças ou adultos, matérias no jornal ou na TV [...]” (FONSECA, 2014, p. 235).

Esses gêneros textuais e ou materiais estarão presentes nas atividades escolares

cotidianas nas turmas de alfabetização. Cabe considerar também que, as crianças participantes de grupos sociais nos quais estão presentes recursos diversos de leitura e escrita, certamente já estarão convivendo com recursos matemáticos antes de sua entrada na escola. (FONSECA, 2014).

Esses gêneros textuais tais como rótulos, folhetos promocionais, tabelas de preços, gráficos, cartão de vacina, calendários, listas telefônicas, para ela, trazem "números, tabelas, gráficos, diagramas- que um leitor precisa aprender a ler, pois é com base nessa leitura que muitas decisões são tomadas, tais como consumir ou não um produto, escolher o que e onde se vai comprar [...]". (FONSECA, 2014, p. 235).

Portanto, a Alfabetização Matemática ensinada na escola, na perspectiva do Numeramento, poderá ocorrer em meio a recursos diversos que circulam no cotidiano dos estudantes, em espaços frequentados por eles e seus familiares. Os conteúdos serão consolidados através de gráficos, redação de problemas, desenhos e outras estratégias pessoais que serão desenvolvidas por cada um, de forma a exprimir seu pensamento e a aprendizagem em andamento.

O trabalho pedagógico, ao primar pela consolidação de conceitos e conteúdos voltados para a Alfabetização Matemática e o Numeramento, estará pautado na dialogicidade. Assim, atua no sentido do reconhecimento dos conceitos e dados matemáticos presentes em gêneros textuais de circulação social. Suas práticas consideram que na interação entre os pares poderá haver trocas e formação de saberes. O docente, como sujeito do processo conhecedor do currículo escolar, da comunidade e dos estudantes, trará, no currículo real, ações escolares diversas que reconheçam os conteúdos da Matemática executados nas atividades do dia-a-dia.

Concebendo a importância do ensino da Matemática e do planejamento docente, as oficinas elaboradas para o trabalho com os estudantes da comunidade quilombola São Félix, sujeitos desta pesquisa, levaram em consideração um processo ensino-aprendizagem pautado no Numeramento. Pretende-se, por meio dos gêneros textuais e suportes textuais, acessar o conhecimento matemático que circula nas práticas sociais cotidianas da comunidade quilombola de São Félix, presentes nas discussões e nas ações cotidianas. Os gêneros textuais seriam o pretexto para o contexto das interlocuções com os estudantes pesquisados

Ressalto que, tendo os remanescentes quilombolas como sujeitos da pesquisas, justifico a necessidade de resgatar um pouco da origem e da história da constituição dessas comunidades. Chegaremos aos povos africanos que, trazidos para o país quando de sua colonização, tornaram-se mão-de-obra escrava e especializada na produção de bens, serviços e riqueza para os dominadores, especialmente europeus.

Em todo o país há o reconhecimento de comunidades como remanescentes quilombolas, sendo que várias estão localizadas em cidades de pequeno porte e em sua zona rural. Estando a comunidade pesquisada localizada em área rural, bem como sua escola, esta é categorização como escola do campo, inserida na modalidade Educação do Campo, segundo seus gestores.

Por essa indicação de categoria, no capítulo seguinte será delineado seu perfil como escola do campo com suas classes multisseriadas. Por atender a estudantes de uma comunidade autorreconhecida e titulada como quilombola, serão estudados aprofundando em aspectos basilares da pesquisa, a Educação Escolar Quilombola, as diretrizes que regem seu funcionamento e os parâmetros curriculares que organizam suas práticas pedagógicas.

3 A EDUCAÇÃO DE QUILOMBOLAS SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como afirmado anteriormente, não podemos negar ou ignorar a importância dos conteúdos da Matemática para as atividades humanas cotidianas, mas, está posto o desafio para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica. Segundo Luis Carlos Pais (2006) os saberes matemáticos são necessários e justificam-se na educação escolar, primeiramente por contribuir para o desenvolvimento de uma linguagem simbólica e, além desse fator, "O rigor característico da ciência contribui na formação de um tipo diferenciado de raciocínio na medida em que permite comparações com outros tipos de conhecimento." (PAIS, 2006, p. 23).

Entretanto, os desafios permanecem, seja quanto à metodologia, à formação docente ou à distância de seu ensino das vivências dos estudantes. Então, quando se trata da educação escolar de quilombolas e comunidades campesinas, o desafio intensifica, visto que para estes necessita-se o rompimento e ou distanciamento da cultura urbana e o olhar para a amplitude de saberes matemáticos que circulam no campo. Para aqueles, além da convergência com os aspectos da Educação do Campo, quando a localização geográfica do quilombo é o campo, preconiza-se em leis, regulamentos e diretrizes curriculares o reconhecimento e valorização da história, da cultura e dos saberes das comunidades quilombolas.

Por essa reflexão inicial e outras anteriormente levantadas, considerando a Educação do Campo e a Educação Quilombola, esse capítulo será dedicado à reflexões e análises que marcam e definem a realidade da Educação do Campo, com vistas a responder indagações apresentadas e ampliar o olhar sobre a educação de povos quilombolas.

A escola quilombola, campo dessa pesquisa, atua com turmas multisseriadas, como ocorre em várias escolas localizadas na zona rural do país. Segundo dados do censo escolar (INEP, 2019) há 55.345 escolas localizadas na zona rural brasileiira, sendo, em sua maioria, geridas pelos governos municipais. Dentre esse quantitativo, há 2.554 escolas quilombolas, com 177.546 estudantes matriculados e 12.538 docentes em atuação. A maioria destas escolas estão localizadas na região nordeste do país.

Tal como na Escola Municipal São Félix Quilombola, as classes multisseriadas não é incomum, pois ela tem significado a solução para o número reduzido de matrícula por ano na escola local, em oferta precarizada da educação escolarizada. Segundo Zanardi (2015), as classes multisseriadas podem constituir uma "a possibilidade de desenvolvimento de um currículo numa perspectiva integrada." O autor diz de uma experiência vivenciada na

Alemanha que, diferente do Brasil, tem nas classes multisseriadas “instrumento de promoção da solidariedade e respeito às diferenças na sala de aula.” (ZANARDI, 2015, p. 44)

Em São Félix, as classes multisseriadas podem ser compreendidas como aquelas que congregam grupos de estudantes de faixas etárias e ano de escolaridade diferentes, com caracterização mais próxima da seriação, como o descrito na apresentação do livro Escola de direito: Reinventando a escola multisseriadas:

> Ser “multisseriada” denuncia o diálogo com a série – herança do modo de organização da escola no meio urbano. Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados. Esses profissionais são desvalorizados, sem apoio pedagógico e indicações do que pode ou não pode ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade. Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente. (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010)

Considerando todos esses pontos, especialmente da luta pelo reconhecimento e valorização das comunidades campesinas, especificamente aquelas remanescentes de quilombolos, como os sujeitos dessa pesquisa, serão abordados aspectos relativos à realidade da população afro-brasileira e as dificuldades enfrentadas até a presente data. A constituição, conceitos e características definidores da Educação Quilombola e da Educação do Campo são destacados, compreendendo que há uma convergência entre estas, quando o campo é também o território de quilombolas. Em uma perspectiva crítica, proponho-me a debater esse vínculo a partir da compreensão de aspectos de sua formação histórica e cultural.

Assim, apresento a seguir uma breve contextualização da população afro-brasileira que carrega em sua história o legado de luta de seus antepassados, que vivenciaram um processo de extremo sofrimento e privação de direitos, passando da fome à agressões físicas severas como forma de punição, pela prestação de um serviço escravo e comprovadamente, especializado. (PAIVA, 2002).

3.1 O povo afro-brasileiro

Quando colocamos em foco os povos afrodescendentes, lembramo-nos de homens, mulheres e crianças que, por serem negros eram considerados pelos brancos e dominadores como inferiores e, por isso, servos dos demais, sem nenhum direito, seja civil, trabalhista e muito menos social.

Esse processo de extermínio moral e guetização física dos negros no Brasil, ainda que tenha começado no século XIV deixa marcada a população de negros que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) constitui, considerando pretos e pardos nesta porcentagem, quantificou em 2018 mais de 55% da população em todo o país.

Mas, esse crescimento é natural em virtude da mistura de povos que formam a nação. Sendo assim, não seria paradoxal vivermos um racismo histórico, levando instituições, inclusive formadoras, como famílias, instituições sociais, religiosas e educacionais a menosprezarem os indivíduos negros?

A proporção dos dados que marcam as desigualdades sociais, como consequência das injustiças históricas, está estampada em índices educacionais, mercado de trabalho e também no que diz respeito à violência.

Pesquisas apontam que o desempenho das crianças negras na escola é inferior ao das crianças brancas na mesma etapa de escolarização e faixa etária, conforme aponta matéria veiculada no site Todos pela Educação (DO INÍCIO..., 2019). Segundo dados divulgados, foram matriculados 98% das crianças de faixa etária compreendida entre 6 e 14 anos, em 2018. A taxa de matrícula entre brancos (98,3%), pretos (97,7%) e pardos (97,8%) ficou, estatisticamente, igual. Entretanto, dados do INEP indicam que, em 2017, ao chegar no 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental 62,5% dos pardos e 41,4% dos pretos apresentaram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. Quanto aos brancos, no mesmo ano, contabilizou-se 70% na aprendizagem das mesmas habilidades.

Quando se trata da aprendizagem das habilidades matemáticas, os dados não são diferentes em relação à língua materna: 59,5% dos brancos, 29,9% dos pretos e 49,2% dos pardos estavam no nível adequado na aprendizagem da Matemática.

A situação não muda ao final do Ensino Fundamental. Enquanto 51,5% dos brancos apresentavam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, os pretos são 28,8% e os pardos 36,3%. Na aprendizagem da Matemática, quanto ao nível adequado os dados são: 32% para os estudantes brancos, 17,9% para os pardos e 12,7% para os pretos.

Essas desigualdades culminam em 10,8 anos de escolaridade na vida adulta de pretos e pardos, enquanto que os adultos brancos alcançam 12,1 anos de formação.

Como consequência, um dos fatores da baixa escolarização são os subempregos que, são destinados aos negros que apresentam baixa escolarização e não tem qualificação para o trabalho. (NAÇÕES UNIDAS, 2019).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) quase 64% dos 13 milhões de brasileiros desempregados em 2017 eram negros, sendo que estes

vivem, estudam e ganham menos que o branco. No ano de 2010, a renda domiciliar per capita média da população branca era duas vezes maior que da população negra, sendo o valor médio de R$ 1.097,00 para os brancos contra R$ 508,00 para os negros. (NAÇÕES UNIDAS, 2018).

Por esses dados, a pesquisa indica que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal dos negros, no Brasil, está atrasado em 10 anos, se comparado ao dos brancos. Também é possível ver que os dados relativos à criminalidade recaem sobre, especialmente, os jovens negros, que morrem assassinados ano a ano, por armas de fogo, em uma proporção alarmante, segundo dados do Atlas da Violência (2019).

O Atlas da Violência mostrou que, em 2017, 75,5% das vítimas de homicídio por arma de fogo são jovens negros, enquanto 16% é a taxa da mortalidade para brancos, amarelos e indígenas, ou seja "para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos." (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019).

Outro dado de igual modo angustiante e, ao mesmo tempo alarmante é o da taxa crescente de homicídio entre as mulheres negras, no período de 2007 a 2017 houve um crescimento de 29,9%, enquanto, no mesmo período, este dado é de 1,6% para as mulheres não negras. Ou seja, um crescimento de 60,5%.

Todos esses aspectos nos remetem às injustiças sociais? Podemos afirmar que sim, pois, ao analisarmos a história do Brasil reconheceremos que, de forma abjeta, a população negra não foi apenas relegada a um canto, mas também extorquida e expropriada de sua cidadania e de uma identidade étnica e cultural.

Para prover recursos que visem corrigir as injustiças, ações devem ser elaboradas de forma ampla, contemplando a população negra em âmbitos e espaços que lhes assegurem os direitos em movimento, outrora negados. A educação escolarizada é uma dessas instâncias que, além de formativa é informativa e emancipatória. Para compreendê-la no que diz respeito às populações quilombolas é necessário, antes, conhecermos um pouco sobre os quilombos e a formação histórica e identitária de seu povo.

3.2 Os quilombos, os africanos e os afrodescendentes

A língua portuguesa brasileira é formada por uma gama de palavras oriundas de outras línguas e ou baseadas em outras línguas, de povos que outrora estiveram por aqui, por muito tempo ou permanentemente, compondo uma nação em constante desenvolvimento.

Utilizamos essas palavras sem ao menos conhecer sua origem e, no dia-a-dia

pronunciamo-las como se tivéssemos conhecimento de causa. Falamos com propriedade e fluidez, utilizamos em contexto, mas desconhecemos seu contexto cultural e nem sobre seu povo, falante nativo, sabemos.

Quilombo é uma dessas palavras que, de acordo com Barbosa e Silva (2014, p. 106) é originária do *Kimbumdu*, língua ainda utilizada na Angola, país da África subsaariana, e traz em sua definição um lugar de reunião de trabalhadores, mas pode estar também ligada a forças militares. Mas, para os autores o termo é polissêmico e anda junto com o conceito de quilombola, ou seja, "O ato de edificar quilombos está relacionado à dominação exercida sobre escravo por seu proprietário e a violência daí resultante. Formar um quilombo pode ser comparado com a não aceitação, pelo oprimido, de um estado de opressão."

Então falar de quilombo é apresentar uma palavra que nos remete a história para nunca ser esquecida, para não correr o risco de incorreremos nos mesmos erros crassos e desumanos. Segundo João Batista de Almeida Costa (2013), a história de Minas Gerais atesta a presença de africanos e ou seus descendentes formando pequenos agrupamentos livres, antes mesmo que o Estado tornasse uma unidade federativa.

O autor, acima citado, relata que ao chegarem em terras brasileiras, os africanos que conseguiram fugiram para o interior do país, passando, inclusive, a conviver com comunidades indígenas. Entretanto, aqueles que desejavam criar um espaço longe de seus opressores e de outras sociedades, foram em busca de territórios não contestados, criando barreiras naturais, "tais como lugares alagados ou com infestação de malária, serras íngremes, interiores de florestas fechadas, vãos e furnas." (COSTA, 2013, p. 7-8).

As barreiras físicas aliadas às barreiras sociais tornavam as terras desvalorizadas, especialmente pela ausência de riquezas minerais, levando seus moradores ao isolamento e à invisibilidade. Assim surgem os quilombos, antes mesmo de serem refúgio dos que se rebelavam ante os atos desumanos aos quais eram submetidos.

> Esses agrupamentos de africanos e/ou seus descendentes foram denominados como Quilombos, Mocambos ou Calhambos e se posicionaram espacialmente a partir de duas dinâmicas distintas: a recusa a qualquer contato com a sociedade escravocrata, ocupando as terras de ninguém, e a manutenção de alguma forma de contato com a sociedade escravista, situando-se próximos às povoações. (COSTA, 2013, p. 8).

Em Minas Gerais os africanos e seus descendentes tomaram, para sua moradia, as margens do Rio São Francisco, região o norte do Estado mineiro, passando a formar agrupamentos com laços sociais entre si e a produção agrícola de subsistência. (COSTA, 2013).

Em torno de 1660, era possível identificar a presença de africanos e ou seus descendentes em Minas Gerais, ocupando-se do cultivo da terra, produzindo alimentos e criando gado solto no interior das matas.

João Batista de Almeida Costa afirma que com a diminuição da produção de riquezas e a implementação de leis com vistas ao abolicionismo, os africanos e ou seus descendentes, moradores em quilombos fundados próximos a vilas e povoações, viram surgir novos povoados a partir dos agrupamentos dos africanos fugitivos e ou alforriados, constituindo cidades mineiras históricas como Lavras Novas, São Gonçalo, São Gonçalo do Rio das Pedras.

É importante mencionar que, segundo Costa (2013, p. 10) alguns grupos de africanos e ou seus descendentes tiveram suas terras adquiridas com seu próprio esforço, trabalhando aos finais de semana, para a aquisição de uma parcela da terra trabalhada por eles. Pode-se citar nessa condição a comunidade dos Arturos, em Contagem, região metropolitana da capital mineira, Porto Corís em Leme do Prado e o espaço urbano ocupado por Chico rei e seu séquito, em Ouro Preto.

Findo o sistema escravagista desumano, os quilombos/mocambos/calhambos receberam um número significativo de africanos e seus descendentes que foram libertos. Em decorrência desse fato, novos agrupamentos foram surgindo em torno destes, em áreas desocupadas.

Assim, os afrodescendentes passam a reivindicar o direito assegurado pela CRFB/1988 de serem reconhecidos como remanescentes de quilombos, bem como a garantia de que seu território seja regularizado.

Mais que um exemplo de luta pelos direitos humanos, as comunidades quilombolas são símbolos de resistência e lições de ações afirmativas e identitárias.

> Essa lição foi a do respeito humano pela diferença e a afirmação peremptória do direito à participação de quem quer que fosse para se concretizar, ali, uma democracia de fato. Desde então, o véu que os recobria vem sendo rasgado para escancarar à sociedade mineira, as suas entranhas opressoras, discriminatórias, excludentes e racistas. (COSTA, 2013, p. 11).

Apesar dos 132 anos da abolição da escravatura, tal qual quando findada esta, a população outrora escravizada, juntamente com seus descendentes, foram relegados a um canto na história e nas políticas públicas brasileiras e, ainda hoje, encontramos seus descendentes com políticas aprovadas, mas sua efetivação depende de luta e denúncia, em meio a uma sociedade elitista, higienizadora e racista.

Aqueles que ousaram deixar os territórios conquistados para trás, em busca de empregos e melhores condições de vida em grandes centros, passaram a ocupar a periferia destes centros, aglomerando-se em pequenas áreas para muitas pessoas, constituindo as favelas.

Os agrupamentos que permaneceram em seu antigo território ficaram esquecidos e distantes de políticas públicas e do interesse de empresários que pudessem ofertar-lhes emprego, renda e qualidade de vida.

Maria Elisabete Gontijo dos Santos (2013) afirma que esses locais passaram a abrigar comunidades autônomas, com relações sociais próprias, mantendo e desenvolvendo sua cultura e um sistema produtivo.

> O domínio sobre esse território era reconhecido socialmente. Eram os chamados quilombos, mocambos, terras de preto, terras de santo ou outras denominações. Dessa forma, cerca de cinco mil comunidades quilombolas se formaram em todo o país, concentrados, especialmente, nos estados do Pará, Bahia, Maranhão e Minas Gerais. (SANTOS, 2013, p. 13).

Mesmo com a Lei Áurea, em 1888, estabelecendo o fim da escravidão, com o país sendo governado por grupos que primavam pela manutenção da estratificação social injusta e desigual, os afrodescendentes, "aquilombados em suas comunidades" permaneciam sem posses, invisíveis e esquecidos pelo poder público. (SANTOS, 2013).

Em pesquisa realizada pelo Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), os maiores problemas vivenciados pelas comunidades quilombolas vão desde a perda do território histórico para empreendimentos da iniciativa privada, ao desemprego, a ausência de estratégias para geração de renda, até a precariedade ou falta do atendimento público relativo à cultura, saúde, educação e terra. (SANTOS, 2013).

Com a CRFB/1988, a legislação brasileira passa a contemplar os quilombolas, não sem antes a mobilização dos membros das comunidades em movimentos reivindicatórios, conquistando o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que reza: "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos". (BRASIL, [2020])

A partir do marco constitucional novas leis, decretos e regulamentos foram surgindo a partir das demandas do povo quilombola, não, obviamente, sem luta. As legislações abordam a autoatribuição da identidade quilombola, a certificação de sua existência, normatizada pela Fundação Cultural Palmares, dentre outras, reguladas por leis que determinam importantes

avanços nas lutas empreendidas pelos movimentos negros no país.

A CRFB/1988, quando em seu artigo 5º, trouxe a garantia de igualdade de todos perante a lei, sem nenhuma distinção, vimos movimentos e representações de grupos diversos lutando em prol de direitos já legalmente garantidos. Os movimentos negros devem ser destacados aqui, pois há tempos é possível constatar as conquistas em âmbitos diversos considerando suas lutas desde o período em o Brasil era uma colônia de Portugal.

Em conformidade com esta afirmativa, podemos enumerar as leis 7.688/1988 (BRASIL, 1988) de constituição da Fundação Cultura Palmares e a lei 8.313/ 1991 (BRASIL, [2001]), estabelecendo sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC). O reconhecimento da cultura africana, bem como sua história como patrimônios da sociedade brasileira começam a sair da invisibilidade a partir dessas leis.

É inegável a importância da Fundação Cultural Palmares (FCP), tanto na certificação das comunidades quilombolas, quanto, e especialmente, na promoção de ações para a preservação da cultura e dos valores sociais e econômicos, na formação da sociedade nacional.

No início do século XXI, à medida em que os governos começam a participar das alianças internacionais, são pressionados pela sociedade brasileira e representantes de grupos específicos, além da cicatrização das feridas impingidas pela ditadura militar no país (1964-1985), novas e significativas leis vão surgindo e tirando do ostracismo o movimento negro.

Uma vez que os movimentos ganham força, no período de 2000 a 2010 importantes marcos legais vão abrindo caminhos para conquistas mais robustas. Tais como:

a) Lei 10.678/ 2003 (BRASIL, ([2008]) que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República;
b) Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003d) que, de forma obrigatória, inclui no currículo da Educação Básica a temática História e cultura-afro-brasileira;
c) Decreto 4.887/2003 (BRASIL, 2003c) vem regulamentando o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

Ainda em 2003, anos de grandes conquistas, o Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003b) passa a instituir a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), em diálogo com o Decreto 4.885 (BRASIL, 2003a), que dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção

da Igualdade Racial (CNPIR), outro órgão imprescindível no fortalecimento da luta dos povos quilombolas e negros.

Não pararam por aí as garantias legais, já que no de 2006 o Decreto nº 5.761 (BRASIL, 2006), passa a regulamentar o Programa Nacional de Apoio à Cultura – Pronac que, seguidas em 2007 são homologados o Decreto nº 6.261 (BRASIL, 2007c), dispondo sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e a Portaria nº 98 instituindo o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares. (BRASIL, 2007d).

Os três anos seguintes também são marcados por novas e igualmente importantes marcos legais, como em 2008, a Portaria interministerial MP/MF/MCT nº 127 que estabeleceu normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, compreendendo condições para áreas quilombolas. (BRASIL, 2008).

Em 2009, o Decreto n. 6.872 (BRASIL, [2019a]) aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), e ainda institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. A Instrução Normativa n.º 57 (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2009) veio regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, estabelecendo relação com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CRFB/1988 e o Decreto nº. 4.887, de 2003.

Em 2010, a Portaria nº 20 passa a disciplinar a transferência voluntária de recursos financeiros da Fundação Cultural Palmares (FCP, 2010), fixando os critérios de seleção para apoio a projetos, além desta há a instituição do Estatuto da Igualdade Racial por meio da Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010c); a Lei nº 12.212 (BRASIL, 2010b) que, ao dispor sobre a tarifa social implicando sobre tarifas mais baixas ou isenção do pagamento da conta de energia elétrica, torna-se um importante aporte econômico para a população quilombola.

A Portaria Interministerial nº 35/2012 (BRASIL, 2012c), incide sobre as comunidades quilombolas ao instituir grupo de trabalho Interministerial com a finalidade de estudar, avaliar e apresentar proposta de regulamentação da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, no que tange aos procedimentos de consulta prévia dos povos indígenas e tribais.

Ainda em 2012, a Instrução Normativa nº 73 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), passa a estabelecer critérios e procedimentos para a indenização

de benfeitorias de boa-fé erigidas em terra pública visando a desintrusão em território quilombola; o "Selo Quilombos do Brasil" é instituído pela Portaria Interministerial nº 5 (BRASIL, 2020), marcando a participação das comunidades no Programa Agricultura Familiar, atribuindo uma identidade cultural à produção dessas comunidades.

Em 2013 a Portaria nº 98 (BRASIL, 2007d) institui o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a finalidade de elaborar proposta para a regularização ambiental em territórios quilombolas; com a mesma finalidade da portaria anterior, a Portaria Interministerial n° 429, institui o Grupo de Trabalho Interministerial-GTI com a finalidade de elaborar proposta para a regulamentação ambiental em territórios quilombolas. (BRASIL, 2013a).

O ano de 2014 traz, também, avanços que contemplam a territorialidade, em consonância com o disposto na CRFB/1988, nos incisos I, III, IV e VII do art. 20, por meio da Portaria Interministerial nº 210 (BRASIL, 2014a) delegando ao Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário, a competência para outorgar a beneficiários de projetos federais de assentamento de reforma agrária e a grupos remanescentes das comunidades dos quilombos a Concessão de Direito Real de Uso (CDRU) ou a transferência do domínio pleno de terrenos rurais da União. Também instaura, por meio da Portaria nº 397 (BRASIL, 2014) a Mesa Nacional de Acompanhamento da Política de Regularização Fundiária Quilombola, com a finalidade de fortalecer a interlocução entre os órgãos governamentais e a sociedade civil; a Lei n.º 13.043, passa a isentar as terras quilombolas do Imposto Territorial sobre a Propriedade Rural (ITR).

A Instrução Normativa FCP nº 1, de 25 de março de 2015 (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2015) vem estabelecendo procedimentos administrativos a serem observados pela FCP nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe, enquanto que em 2016 a Portaria nº 175 (BRASIL, 2016) passa a reconhecer os agricultores familiares remanescentes de quilombos como beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

É perceptível que as leis e normatizações, sendo na forma de portarias, decretos dentre outras, contemplam desde aspectos sociais e econômicos, a direitos territoriais e educacionais. De forma sintética, pode-se afirmar que as conquistas são frutos de movimentos sociais que, compostos pela população negra, quilombolas e remanescentes buscam o acesso aos direitos civis, sociais e políticos. Por isso, instituições como a Fundação Palmares, grupos gestores promotores da igualdade racial, leis que garantem a manutenção dos territórios quilombolas, assim como aquelas que regulamentam o currículo, como a Lei 10.639/2003 (BRASIL,

2003d) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011), podem ser considerados marcos dessas lutas.

Entretanto, a existência das leis não é garantia de concretização prática das mesmas, o que nos leva à árdua certeza de que, a caminhada em direção à correção de décadas de negação de direitos e incertezas ainda não chegou ao fim.

Tendo em vista os aspectos históricos, legais, sociais, culturais e educacionais, somos levados a crer que, ainda não é tempo de festejar as conquistas, mas de buscar forças para ampliar conquistas que assegurem, aos quilombolas e seus remanescentes, um lugar na história como protagonistas de um processo de emancipação, a partir de um plano de conquistas entre os excluídos do sistema social hegemônico.

A educação ocupa um lugar insubstituível frente às conquistas, frutos de lutas, concretizadas por meio das políticas públicas. O acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, declarados em documentos e leis diversos, tal como a LDBEN constituem metas que além de universalizar o acesso à escola, democratiza o processo e, em busca da qualidade, fomenta, por meio de ações emancipatórias a luta por melhorias constantes, como a infraestrutura das escolas, valorização e formação docente, bem como ações educativas inclusivas que considerem os princípios da equidade.

O currículo que preze por ações educativas democráticas e inclusivas, não poderia ficar de fora dessa análise. Assim, elaborado para o atendimento às especificidades de formação dos quilombolas dentre outros grupos, poderiam constituir-se como espaço para de contestação, reivindicação e legitimação de sua identidade, de sua história e sua cultura.

Faz-se necessário compreender o lugar do currículo como instrumento de garantia dos direitos ao conhecimento assegurando-os aos sujeitos da ação educativa, situando o estudante na centralidade desse debate que, desconstruindo as visões mercantilizadas, elitizadas, hierarquizadas e meritocráticas dos conteúdos escolares, dos sujeitos do processo educativo e do conhecimento.

A reflexão e os debates sobre o currículo estão presentes nos espaços acadêmicos desde o início do século XX e vem sendo ampliado através dos materiais e documentos presentes nas escolas, levando seus profissionais a indagarem sua funcionalidade no atendimento às demandas. Estas despontam diariamente nas salas de aula e nos espaços diversos onde a aprendizagem e o conhecimento circulam.

Então, somos levados, frequentemente, mediante à situações vivenciadas nos espaços escolares, a lançar um novo olhar sobre os estudantes e à sua forma e necessidade de aprender

e do que aprender. Assim, torna-se determinante repensar os currículos, equacionando o que e como ensinar e como a aprendizagem ocorrerá.

Então, as questões que impõe-nos à reflexão e à ressignificação das práticas pedagógicas, são fundamentais na visão de que o estudante é um sujeito de direitos, o que não é assegurado apenas pela LDBEN, mas também do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que assegura, no Artigo 58: "No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e do acesso às fontes de cultura." (BRASIL, [2019])

Sendo os estudantes sujeitos de direitos, a escola é então um campo social reconhecidamente como campo de direitos, o direito à educação. Por isso, o currículo escolar deverá ser o organizador de conhecimentos, culturas, valores, princípios e formador de identidades e de histórias a que todo estudante tem direiSob esse prisma, do currículo como garantia dos direitos, torna-se um aliado da educação escolarizada. O currículo abarca os sujeitos e suas práticas educativas que se dão no cotidiano escolar, o planejamento de ações afirmativas que combatam o racismo e as discriminações diversas que se apresentam, por meio das atitudes e comportamentos, nas vivências entre os atores educacionais que compõem o ambiente escolar.

Ao elaborar, planejar e executar ações educativas pautadas em um currículo inclusivo, que, equitativamente, está para todos, há a garantia de direitos individuais que visam o respeito e a valorização da diversidade racial. A partir dessas práticas curriculares inclusivas, outros mecanismos de valorização e afirmação da identidade racial são criados, buscando o rompimento dos grilhões da falsa democracia racial que, mesmo em um ambiente educativo, quando não abordado e tratado com o devido rigor, violentam os estudantes negros com o estigma de povo inferior, sem valor.

Ao abrigar a educação de quilombolas em seu território, a Educação do Campo, deverá construir diretrizes que incluam a população rural negra com todas suas peculiaridades, executando, com estes e para estes, ações emancipatórias que corrijam injustiças históricas.

3.3 A Educação do Campo e as diretrizes para o atendimento à sua população

Compreendida pela LDBEN como uma modalidade da educação, a Educação do

Campo tem como objetivo ofertar ensino de qualidade aos moradores das comunidades localizadas no campo, tendo como público alvo crianças, adolescentes, jovens e adultos, de forma a assegurar-lhes o direito à educação.

A lei educacional não apenas universalizou o acesso à Educação Básica para as comunidades campesinas, mas também determinou e orientou quanto à elaboração de seu currículo e calendário, contemplando suas especificidades quanto à mobilidade e acessibilidade, condições climáticas, geográficas e sazonais, conforme estabelece seu artigo 28:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, [2019]).

A Educação do Campo conta com legislações específicas que a define e estabelece regulamentos para seu funcionamento, assim como a CRFB/1988 quando traz no artigo 6º "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." (BRASIL, [2020]).

Sua organização e funcionamento são regidos pela legislação educacional e outros regulamentos que delineia sua atuação, como por exemplo, o Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010a) que, no artigo 1º apresenta o conceito de população de campo e escola do campo:

> Populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (grifo nosso).
> Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010a, grifo nosso).

Sob o prisma do direito e dos sujeitos destes, Miguel González Arroyo (1999) afirma que, quando tratamos a escola como o lugar do direito, devemos considerar, também, a formação histórica da identidade de cada sujeito que dela participa:

> Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo. (ARROYO, 1999, p. 19).

É importante ressaltar que a Educação do Campo, embora considere sua localização geográfica como uma forma de caraterização para sua oferta, reconhece que, seu público alvo possui vivências e saberes próprios de uma cultura localizada e contextualizada no tempo e no espaço, que promovem aprendizados diferenciados e que dizem de seu modo de fazer e atuar como atores sociais, históricos e culturais.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (2011) afirma que a escola e sua cultura são repletas de conflitos gerados pelas diferenças sendo estes necessários, pois a experiência de conviver com a diferença torna a escola um espaço potencializador de ideias, visões de mundo e confronto de valores que incidem diretamente na formação identitária dos estudantes, que são sujeitos em formação. Além disso, segundo a autora

> Ao mesmo tempo, é um momento de aprendizagem coletiva, no qual as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Neste momento em que a reinvindicação ao "direito à diferença" chega às escolas e aos educadores e educadoras, contrapondo-se à perspectiva homogeneizante da instituição escolar, são imprescindíveis as reflexões sobre o sujeito, sobre as identidades que o constituem, sobre sua relação com o outro." (RIOS, 2011, p. 17).

Considerando essa afirmação, as peculiaridades que envolvem os moradores das comunidades campesinas, implicam em práticas pedagógicas voltadas para o atendimento a tais peculiaridades, percebendo, respeitando e valorizando o jeito de conviver entre as famílias, entre os vizinhos na comunidade, as trocas, os simbolismos, os preceitos, as práticas religiosas, a linguagem e as demais ações e hábitos que são transmitidos culturalmente, por meio das relações humanas cotidianas, às gerações vindouras, perpetuando esse modo de viver e interagir.

As Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo (Resolução - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº1/2002) afirmam que, quando se trata dos docentes que vinham atuar nas comunidades rurais, "desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2002, p. 270).

Não é difícil entender essa situação quando já falamos de um currículo tradicional que permeia a formação do docente, levando uma formação que considere a perpetuação de culturas hegemônicas em detrimento de grupos minoritários. Por isso, os docentes, em sua maioria, formados para atuar em escolas urbanas, quando escalados para atuar nas escolas do campo, levavam seu aparato de educação urbana, sem vínculo e ou valorização da identidade e da cultura campesina.

Os movimentos sociais do campo, juntamente com militantes da educação e da justiça social presentes em diversas esferas, vêm defendendo e lutando pelos direitos da população campesina há décadas. Suas reinvindicações, no que tange à educação, ganham inserções legais por uma educação que contemple e valorize os interesses, necessidades, saberes, culturas e identidades das comunidades campesinas na LDBEN 5.692/1971.

No parágrafo 2º do Artigo 11 a lei contempla um calendário diferenciado para as escolas rurais, em acordo com as necessidades locais. Acerca da organização do período letivo, tais escolas ficavam autorizadas, a partir da lei, a "prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino." (BRASIL, 1971).

No Artigo 49, estabeleceu-se o direito do estudante trabalhador rural, ou filhos deste, a frequentar a escola mais próxima de seu trabalho:

> As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, 1971).

Quanto à organização dos períodos letivos para as escolas do campo, a LDBEN 9.394/96 também assegura a necessidade de uma organização diferenciada, e de acordo com o artigo 23, podem ser estruturados em períodos anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, de forma a atender às especificidades locais.

No parágrafo 2º, do referido artigo, fica determinado que, o calendário das instituições escolares do campo deve considerar "às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei" (BRASIL, [2019]), assegurando o aspecto legal e educacional, salvaguardando as necessidades e interesses do público alvo.

O artigo 26 da LDBEN, acerca dos currículos voltados para o atendimento e formação da população do campo, estabelece que estes devem se pautar em uma base nacional comum

curricular, sendo enriquecidos por temas, projetos e aspectos que contemplem a identidade e cultura local, com vistas à valorização e respeito aos saberes da comunidade.

Para tal, faz-se necessário que a formação docente contemple os aspectos mencionados habilitando-o no atendimento às especificidades do campo, contemplando sua historicidade, cultura e identidade. De forma a contemplar esse pinto, sem, contudo, sua concretização na prática, o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), determina em seu parágrafo 4º, do art. 1º, que o poder público deve ofertar formação inicial e continuada de profissionais da educação, assim como garantir infraestrutura e transporte escolar para a os estudantes moradores em comunidades campesinas.

O decreto vem reforçar a LDBEN que traz assegurado o transporte escolar para as localidades em que tal se fizer necessário, de forma que não apenas o acesso seja assegurado ao público alvo da Educação Básica, mas também seu sucesso e sua permanência. Desta forma dialoga com o ECA, que aponta como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, a oferta de "programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (BRASIL, [2019]).

No parágrafo 4º, do artigo 1º, do Decreto n. 7.352/2010 é assegurado aos estudantes das escolas do campo "materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo" (BRASIL, 2010).

De acordo com o decreto, são definidas, em seu artigo 2º, cinco princípios da Educação do Campo:

> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Em consonância com o que determina o decreto, o art. 6º afirma que os "recursos

didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo" (BRASIL, 2010). A fim de que se desenvolva e mantenham políticas voltadas para as especificidades das escolas do campo, o artigo 7º afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar:

> I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;
> III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região. (BRASIL, 2010).

Os documentos legais atendem e refinam requisitos determinados por leis anteriores, como já mencionadas, a CRFB/1988 (BRASIL, [2020]), a LDBEN (BRASIL, [2019c) e também o ECA. (BRASIL, [2019b).

Inseridas e marcadas como Educação do Campo estão as escolas localizadas em comunidades quilombolas que, além de ter, legalmente, de receber todas as garantias oriundas do aparato legal da Educação do Campo. As escolas quilombolas são amparadas por regulamentos específicos que levariam em consideração suas diferenças e peculiaridades enquanto formação étnico cultural, além de diretrizes curriculares próprias assegurando-lhes uma formação na Educação Básica que atendam suas especificidades no que diz respeito à sua história, culturas, saberes e identidade étnica.

Frente a isso, como a legislação não é sinônimo de garantia de direitos, cabe aos sujeitos, a quem esta destina, a luta para a efetivação de suas ações. Sendo a educação um direito social, os sujeitos que dela fazem jus, no que tange è Educação do Campo precisam, juntamente com os movimentos sociais, lutar por políticas públicas que tenham como concepção do campo um espaço de manutenção da vida e vivências de resistência.

Por isso, a diversidade presente entre os sujeitos, seus saberes e fazeres, devem fazer da educação um espaço para o debate do território, enquanto espaço físico de vivências e de luta para a permanência e manutenção do mesmo, além da garantia do reconhecimento dos sujeitos sociais, sua história de vida e sua identidade.

Assim, remanescentes de quilombolas, ribeirinhos, agricultores, dentre outros sujeitos cujo território seja o campo, assim como as políticas públicas, necessitariam primar por uma sociedade sem desigualdades. Quando o campo e cidade receberiam igual atenção e

destinação de recursos, sua população seria mantida em constantes avanços, direcionando sua luta para novas e oportunas questões, que sempre se apresentam em virtude do dinamismo social, entre elas questões educacionais.

Nesse contexto, Miguel González Arroyo (2004) afirma que:

> A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá armar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Armar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos. (ARROYO, 2004, p. 101).

Dito assim, em qual território educativo e legal a Educação Quilombola encontra-se? Quais regulamentos e diretrizes curriculares caberiam a ela, quando esta é gerida sem diretrizes claras até mesmo para seus gestores? A quais percursos formativos se ateria? Quais identidades históricas, a educação escolarizada abarcaria para manutenção e disseminação?

Considerando o que afirma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, no parágrafo único do Artigo 2º:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2012b, p. 37).

A partir dessa afirmação outras questões se formam: de que lugar estamos concebendo o estudante do campo na educação escolarizada? Os projetos mencionados tem em seu bojo o estudante quilombola? O que está proposto para o atendimento às suas necessidades e interesses educacionais? Que diálogos existem entre os movimentos sociais e a educação de quilombolas? Mesmo que não encontremos todas as respostas, existem diretrizes curriculares que, de forma contextualizada, contemplam a educação quilombola e orienta o atendimento aos seus estudantes.

Em 2011, ano em que o texto base para a elaboração destas diretrizes foi redigido, muito já se havia discutido acerca da Educação Quilombola e vários movimentos reivindicatórios foram deflagrados em busca da garantia do direito à educação emancipatória, comprometida com a equidade e com o compromisso de manter vivas a história e cultura dos quilombolas.

Aspectos fundantes dessa pesquisa serão tratados à luz dessas diretrizes no tópico

seguinte.

3.4 A Educação quilombola e suas diretrizes curriculares

Por que falar de Educação Quilombola quando a educação está prescrita como direito à toda população brasileira? Por que ater-se à educação para o negro brasileiro, participante de uma sociedade miscigenada? Por que falar de raça quando esta poderia ser categorizada apenas no aspecto biológico?

Recorro a Kabengele Munanga (2020), como reforço para a revolta que me revolve, ao rememorar histórias sobre os negros no e do Brasil. Histórias mal contadas de negação e violação de direitos essenciais, como a privação à liberdade, à identidade, exposto às margens da sociedade, silenciado "Não desfruta de nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado" (MUNANGA, 2020, p. 32).

Ainda que vivamos sob a égide de um currículo colonizado, creio que seja de conhecimento geral que, na história da Brasil e da formação de seu povo vivenciamos momentos de profundas injustiças e desumanidades sobre determinada parcela da população que, ainda hoje não foi possível corrigir. Essas injustiças, por tempos, não foram consideradas como tal, já que as pessoas que sofriam a negação de direitos fundamentais, como a liberdade, não eram consideradas cidadãs e muito menos sujeitos de direito.

Ao centralizarmos a educação escolarizada como oportunidade de corrigir as injustiças históricas voltadas para os negros, depositamos sobre essa a elaboração de ações afirmativas que alcançariam o indivíduo negro em sua totalidade, promovendo um resgate de suas raízes históricas e culturais. Entretanto, como afirma Nilma Lino Gomes (2012), falar sobre o negro na escola implica ouvir o outro, quando o outro, o negro, que também tem voz e o direito a expressar suas interpretações e confrontar ideias.

> Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma "harmonia" e nem "quietude" e tampouco "passividade" quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse "outro" deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares

> em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (GOMES, 2012, p. 105).

Para Nilma Lino Gomes (2012), implantação de leis como a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003d), além de romper com o silêncio, poderá lançar luz sobre rituais pedagógicos que favoreçam a discriminação social. Para fazer retumbar a voz dos quilombolas, os movimentos de luta empreendidos por grupos negros ou representantes destes, são imprescindíveis para conquistas como a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Na CONAE realizada em 2010, em seu documento final há a indicação da necessidade de legislação e diretrizes curriculares específicas para o atendimento aos estudantes das comunidades quilombolas.

O documento traz à tona a importância da elaboração, tanto da legislação quanto da diretriz curricular, tendo a participação do movimento negro quilombola, pois assim assegurariam "o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional". (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 131) .

Os resultados da Conferência puderam ser sentidos em sua amplitude, no que dizia respeito à Educação Quilombola, quando mostrou, de forma ampla, sob quais pontos a legislação deveria contemplar: da alimentação à geografia, da formação inicial e continuada docente para prestar o atendimento aos estudantes quilombolas, à presença de representantes quilombolas nos conselhos voltados para os debates acerca da educação, nos âmbitos municipais, estaduais e federal. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 131-132).

Quanto à Diretriz Curricular, o documento salvaguarda o direito dos estudantes quilombolas ao expor a necessidade de "Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica." (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 132).

Neste contexto, o texto base para a consolidação de um documento curricular voltado para a Educação Quilombola, recebe como reforço as demandas apontadas pelos movimentos quilombolas e movimentos negros, sendo um deles a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), sempre com a presença marcante de lideranças indicando, com veemência, suas necessidades, neste caso, educacionais específicas, contemplando a diversidade regional e suas realidades sócio-histórica, política,

cultural e econômica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Assim, na construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, as demandas dos movimentos quilombolas encontraram ressonância em documentos legais como a CRFB/1988, o ECA, a LDBEN, vindo em 2012, a Resolução nº 8 o CNE de 20 de novembro de 2012 que define, então, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar quilombola na Educação Básica.

O referido documento, para sua elaboração, contou com bases legais diversas (Quadro 2), além das já mencionadas acima, faz menção a leis e regulamentos que foram demandadas pelos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro:

Quadro 2 - Bases legais

Ano	Lei/Regulamento	Área/ tema direito
2004	Decreto nº 5.051 Convenção 169	Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais
2001	Declaração e o Programa de Ação	Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância
2001	Declaração Universal UNESCO	Diversidade Cultural
1990	Decreto nº 99.710	Direitos da Criança
1969	Decreto 65.810 (Convenção Internacional)	Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
1968	Decreto 63.223 (Convenção)	Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino
1948	Declaração Universal (ONU)	Direitos Humanos

Fonte: (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

No texto referência para a elaboração da Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), seu relator afirma que estas fazem parte de um movimento histórico lutas, ações e reivindicações desencadeadas no país, dando origem a regulamentos e leis anteriores a esta diretriz, mas de igual modo importante, já que direcionaram o olhar para a demanda apontada pelos movimentos quilombolas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Para tornar a DCN mais coesa, outras leis (Quadro 3) paramentam sua redação, tendo como reforço:

Quadro 3 - Diretriz Curricular (2012)

Lei	Ano	Tema abordado
Resolução CNE/CEB nº 1	2002	Define Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 36/2001.
Resolução CNE/CP nº 1	2004	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004.
Lei 11.494	2007	Regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
Resolução CNE/CEB nº 2	2008	Define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo parecer CNE/CEB nº 3/2008.
CONEB e CONAE	2008 e 2010	Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica e da Conferência Nacional da Educação Básica.
Decreto nº 7.352	2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
Resolução CNE/CP nº 1	2012	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012.

Fonte: Elaborado pela autora.

O relator do documento referência para a elaboração das DCNs da Educação Quilombola, remete-nos aos PCNs (1997) quando este buscando um rompimento com práticas e preceitos que inviabilizavam a diversidade, propõe como um dos temas transversais a Pluralidade Cultural. Segundo o documento, esse conceito carecia de radicalidade política, principalmente quanto o assunto central era a garantia do direito à educação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 6).

> O conceito de pluralidade cultural utilizado à época remetia à complexidade das origens brasileiras como uma confluência de heranças que se preservaram, vencendo políticas explícitas de homogeneização cultural havidas no passado, resistindo, recolocando-se, recriando-se. No entanto, tratava-se de uma concepção pouco problematizadora do complexo processo que envolve a construção histórica, social, cultural e política das diferenças e as desigualdades sociais, raciais, de gênero e diversidade sexual. A ideia de uma sociedade com múltiplas culturas, ou seja, de pluralidade cultural, não necessariamente discutia a diversidade de formas como essas culturas se realizam e o contexto de tensão e disputas que as acompanha desde a colonização. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Assim, para o CNE (2011), o documento final da CONAE (2010) torna-se um importante marco definidor e orientador para as relações étnico-raciais e para a Educação Quilombola. Como não poderia deixar de ser, o regulamento das DCNs leva em consideração

o indicado pelo documento da CONAE, a expressão dos representantes das comunidades quilombolas, assim como pesquisadores e representantes do governo, manifestando-se em encontros e audiências públicas promovidas pelo CNE.

O documento orientador para o currículo escolar quilombola traz alguns conceitos sob o prisma da legislação, tal como a definição de quilombo em seu art. 3º:

> I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Nesta toada, a Resolução no art. 4º define quilombolas como os povos ou comunidades tradicionais, culturalmente diferenciados e que, além do autorreconhecimento, possuem formas próprias para sua organização social, detendo "conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição." (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A partir desse conceito, entende-se que a Resolução retira dos conceitos o viés político, como oposição e resistência àquele ou aquilo que escraviza e define como quilombolas aqueles que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a disseminação de suas práticas culturais, religiosas, sociais, econômicas, reproduzindo sua ancestralidade.

Se o aspecto político não está presente nos conceitos, como seria pensado o currículo escolar para atendimento a esse público? Os objetivos, pautados pelas diretrizes, dizem da orientação aos sistemas de ensino para atendimento aos estudantes quilombolas da Educação Básica, dentre eles (art. 6º) ressalto:

> II- orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
> III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
> IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de

> consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
> V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
> VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
> VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

O documento aponta princípios relevantes para a formação dos estudantes quilombolas, tais como igualdade, diversidade, pluralidade, assegurando-lhes o direito à educação gratuita e de qualidade, conforme apontam a CRFB/1988 e a LDBEN, além da promoção de ações voltadas para respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional.

Ficam assegurados pela legislação, segundo o regulamento, os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e o direito ao etnodesenvolvimento "entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

O direito de apropriação das formas de produção e dos conhecimentos tradicionais da comunidade, fica assegurado aos estudantes, bem como aos profissionais da educação e da comunidade. Considera-se que estes pontos possam contribuir para o reconhecimento e valorização do povo, a partir de práticas educativas que levem à superação da violência racial e de gênero, visto a importância da mulher e seu papel na organização social das comunidades quilombolas.

Tantos outros pontos, que perpassam pelo currículo, são definidos como direitos aos estudantes quilombolas, como, por exemplo: o currículo escolar aberto, flexível e interdisciplinar, em consonância com os saberes construídos pela comunidade. Outro ponto preponderante, quanto à garantias, diz do Projeto Político-Pedagógico (PPP) considerando os aspectos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e identitários, e o material didático que contemple a realidade quilombola.

A resolução define a Educação Escolar Quilombola como aquela que compreende as escolas quilombolas, localizadas em território próprio, e as escolas externas a este território,

mas que atendem aos estudantes pertencentes a este.

Quanto à definição de currículo da Educação Escolar Quilombola, o documento diz dos "modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares [...]" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Este currículo, como imprescindível na construção identitária dos estudantes, "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." (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Em consonância com as DCN, o regulamento atesta que o currículo quilombola pode ser organizado a partir de eixos temáticos ou matrizes conceituais, possibilitando que as diversas áreas de conhecimento intercambiem saberes, em uma perspectiva interdisciplinar.

Tendo a orientação para uma gestão democrática, a administração das escolas quilombolas deve ter como preceito a participação da comunidade nas tomadas de decisões, bem como a audição dos anciãos como conselho consultivo para práticas que remontem à formação identitária ancestral.

Há, como indicação, no documento, a condução das escolas quilombolas feita, preferencialmente, por docentes pertencentes à comunidade, sendo que os docentes atuantes na comunidade devem ter a formação inicial e continuada fomentada pelo poder público e voltadas para práticas que considerem a história e a cultura afro-brasileira, reconhecendo e valorizando "os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A Resolução determina as diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola, e assegura direitos voltados para o transporte, alimentação, formação docente, participação comunitária. Define ainda etapas e modalidades do atendimento educacional escolarizado, primando pela elaboração de um Projeto Político Pedagógico que garanta o protagonismo do estudante quilombola, em sua formação e na continuidade de sua história e identidade local.

Desta forma, mais que orientar e apontar diretrizes para a formação dos estudantes quilombolas da Educação Básica, o currículo é um instrumento de poder, mas também empoderador, fornecendo subsídios para um projeto de vida e de futuro, a começar pelo processo de alfabetização.

Portanto, como ponto central dessa pesquisa, outras análises críticas serão feitas sobre

os documentos curriculares, apontando as vicissitudes do sistema, tramas e dramas que acompanham a educação dos negros brasileiros, especialmente de comunidades quilombolas.

4 UM CAMPO REPLETO DE CAMINHOS

A proposta deste capítulo é apresentar a comunidade quilombola São Félix e o percurso metodológico com seus instrumentos de coleta de dados e concepções que explicam as análises feitas. A comunidade quilombola, como campo de pesquisa, terá algumas dimensões explicitadas, sendo estas relevantes para a compreensão de dados apresentados a *posteriori*. Assim, o território e sua estrutura serão apresentados, bem como aspectos da sua economia, da educação, da culinária, da religião e seus moradores.

Ressalva-se que as informações trazidas foram coletadas por meio da observação e de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, ocorrendo de agosto de 2016 a dezembro de 2018. Então, para dar início a essa apresentação, é importante um breve histórico de como cheguei ao campo passando a conviver com os membros da comunidade, estudantes e docentes da escola local. A contextualização de como a comunidade quilombola de São Félix e a escola local passam a figurar como campo de pesquisa, torna-se imprescindível para a compreensão dos dados analisados, das práticas e vivências aqui relatadas.

Como forma de preservar a identidade pessoal dos sujeitos da pesquisa, serão utilizadas letras para sua identificação. As professoras serão identificadas por Cleo, Jo e Mari, enquanto que a secretária de educação e também diretora da escola, será chamada apenas de gestora. As matriarcas e os membros da comunidade serão identificados pela letra inicial de seu nome e as crianças, estudantes da escola local, serão identificadas por parte de seu nome.

O princípio dessa jornada se dá a partir da minha mudança de município domiciliar. Quando, em 2016, iniciei os estudos para o doutoramento fui nomeada em concurso público, para atuar em um Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFs). Quando da posse, fui lotada no município de São João Evangelista, 290 km distante da capital mineira, para atuar como docente das disciplinas pedagógicas de formação docente no curso de Licenciatura em Matemática. Assumi o novo posto de trabalho em maio de 2016.

Logo nas primeiras aulas, com a turma do 7º período, estava a ministrar sobre a Etnomatemática e sua importância para a ruptura com conceitos segregadores em torno da Matemática, bem como a valorização das culturas locais, seus saberes e o modo de fazer Matemática. Os debates suscitados e os exemplos apresentados pelos licenciandos, incluindo o relato acerca da profissão de um pai de profissão pedreiro que, em suas práticas utiliza conteúdos matemáticos sem ao menos ter o conhecimento escolarizado para tal.

Por esses relatos, uma das estudantes solicitou-me um atendimento individual ao final da aula, quando então afirmou o quão importante seria se eu conhecesse sua mãe, uma

docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando em uma escola quilombola, que vinha buscando auxílio no IF há tempos, para o desenvolvimento de ações nesta comunidade.

Obviamente, fiquei curiosa em conhecer a docente e marcamos uma conversa inicial na mesma semana. Após uma breve apresentação fomos direto ao assunto, quando ela relatou-me as dificuldades e as angústias que experimentava, diariamente, em seu campo de atuação. Compartilhamos de sonhos e esperanças, frustrações e conquistas, temores e lutas. E, finalmente, quando convidada para conhecer a comunidade e a escola, não hesitei e fui na semana seguinte.

Era maio de 2016. A partir do momento que deparei com a escola, os estudantes e docentes, decidi, após a aquiescência de meu orientador, que aquele seria meu campo de pesquisa. Desde então, a cada visita era uma nova surpresa e mais uma pitada de afeto.

4.1 O quilombo de São Félix e sua comunidade

Localizado entre as montanhas na mesorregião do Vale do Rio Doce e microrregião de Peçanha, um grupo de africanos escravizados em fazendas produtoras de leite e café no Vale do Rio Doce, construiu sua fortaleza para fugir das violências diversas que sofriam em virtude do processo de escravização.

Imagem 1 - Pé de jatobá- marco na estrada de acesso à comunidade quilombola São Félix

Fonte: Fotografia da autora.

Seu refúgio passou a abrigar sua descendência, crescendo em número e em custos para os mantenedores da comunidade. A localização geográfica é perfeita para um refúgio: entre montes, altas árvores, muitos arbustos e uma estrada sinuosa ao longo de seus quatro quilômetros de poeira, ribanceiras e erosão.

Ao chegar à comunidade depara-se com um pequeno prédio escolar pintado com cores e imagens que nos remetem a África, tendo ao seu lado uma pequena e velha capela, onde São Félix é cultuado pela maioria dos membros dessa comunidade. A comunidade quilombola de São Felix faz uma homenagem ao padroeiro quando alcunha-se desta forma.

Pequenas casas construídas, algumas em alvenaria, outras de pau a pique, abrigando 43 famílias, são encontradas quando passeia-se pelo local. As visitas a esse espaço de incomensurável riqueza cultural, deve ser realizado a partir do convite de um de seus moradores. Desta forma, o visitante é bem-vindo e tem acesso aos quintais e mesmo à cobertura de telhas ou folhas de árvores, ou até embaixo da árvore onde os membros da comunidade costumam sentar-se para contar de suas memórias e planejar o futuro: o casamento de um jovem, ou o nascimento de um bebê. Motivo de muita alegria e envolvimento de toda a comunidade nos preparativos para as festas.

As comunidades quilombolas, por si só, representam para o país um modelo de resistência a uma forma de escravismo colonial, mas também um movimento de resiliência na luta por sua identidade enquanto povo e pertencimento dos ritos praticados em suas práticas culturais.

> Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

A comunidade de São Félix representa essa luta identitária, resistindo bravamente aos descasos políticos e ao abandono social. O espaço que, antes foi escolhido por representar a segurança que necessitavam para sobreviver à agressão da escravidão, tornou-se, com o passar do tempo e da implementação de políticas sociais, uma armadilha, já que a desculpa para não serem atendidos pelas políticas públicas era seu ostracismo e reclusão entre as montanhas da microrregião, como se o quilombo abrigasse pessoas que escolheram viver como eremitas.

A regulamentação legal dos territórios quilombolas encontra-se na CRFB/1988 em seus artigos 215 e 216. O artigo 215 assegura que:

> O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. ((EC no 48/2005)
> § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, [2020]).

A regulamentação, que assegura o exercício dos direitos culturais das comunidades quilombolas por meio da Constituição Federal, abre novas possibilidades de reforçar as ações afirmativas e de pertencimento de um grupo étnico que tanto contribuiu para a formação social, cultural e econômica do país.

Uma dessas ações pode ser creditada à FCP, que sob a tutela do Ministério da Cultura, passa a titular os territórios quilombolas diante se sua autodeclaração e envio de documentação comprobatória que assegurem sua condição de quilombo. O território titulado passa a ser propriedade coletiva não podendo ser vendidas ou desmembradas, pertencendo à comunidade quilombola que a reivindicou.

No quilombo de São Félix, o procedimento de titulação foi iniciado pela Fundação Cultural Palmares em 2007 e, posteriormente assumida pela equipe multidisciplinar do INCRA em parceria com a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Igualdade Racial (SEPPIR). Mas, várias famílias já ocupavam o território localizado na cidade de Cantagalo, em Minas Gerais, região centro-nordeste do estado.

A certificação das terras na comunidade de São Félix, bem como seu autorreconhecimento como remanescente quilombola foi oficializada em 27 de fevereiro de 2007. Foi fundada em novembro do mesmo ano, a Escola Municipal São Félix Quilombola, passando a atender aos estudantes com idade para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos.

Anterior à certificação, a vida dos moradores de São Félix era cercada de desafios. Desde a chegada dos primeiros moradores até a constituição dos núcleos familiares, os relatos sobre as dificuldades enfrentadas pela comunidade têm sido contados por um grupo de 5 mulheres idosas, com muito pesar e indignação. Elas asseguram que, embora a escravidão tivesse sido abolida, as práticas escravagistas tinham ainda lugar na região. Afirmam que os membros da comunidade trabalhavam de sol a sol, esperando receber um pagamento que apenas arcaria com os custos da manutenção básica da família.

À espera da garantia dos direitos civis e sociais desses cidadãos brasileiros, a comunidade via-se em meio a disputas políticas quando das eleições. Mesmo quando as políticas públicas não os contemplassem, no período eleitoral os candidatos faziam valer seus direitos políticos, procurando ganhar terreno na comunidade com promessas vazias, mas garantidoras de votos inocentes e sedentos por justiça social.

Segundo o grupo de matriarcas da comunidade, a mesma foi fundada pela ancestral Dona Ridusina e assim, em uma tarde de dezembro de 2018, relataram como o território São Félix tornou-se o lar de 43 famílias.

> **Dona A:** Eu não nasci aqui. Só que meus pais nasceram aqui e depois que eles mudaram lá pra onde eu fui nascida. Mas, meus pais nasceram aqui, cresceram aqui. Já saíram daqui casados, já com dois filhos, só que eu fui nascer depois...
> **JF:** Não é três não?
> **Dona A:** Dois, uai. Zé Rosa e a Maria Francisca. Joaquin ficou, falecido né.
> Quer dizer, voltamô praqui, aí lá onde nasci, na fazenda, cresci lá, casei... Já mudei pra cá depois de eu casada, e meus pais mudaram primeiro, depois voltaram pra cá, depois eu vim também, trazendo meu filho e o marido, e aqui estou graças a Deus.
> **Dona F**: E aqui caiu os dentes.
> Risadas
> **Dona A:** Um buncado caiu. Os dentes caiu aqui.
> **Dona A:** Agora sobre o assunto das "terra", Denise. Uai, a minha bisavó era escrava, que era irmã da vó dele ali ó. É vó, né O? A mãe veia, né. Sua vó né?
> **JF:** Ela era mãe de quem?
> **Dona F:** A mãe Dusina?
> **Dona A:** É, ela era a mãe do pai dele, ué.
> **Dona F**6- A mãe Dusina era vó dele, ué.
> **Dona F:**- E nossa tia. Ela era irmã da mãe dele...
> **Dona A:** Era, uai. Aí pegou ali, ela adoeceu. Ela ficou muito tempo aí, ela não aguentava trabalhar, e ela tomou um tombo ali no terreiro. É, ali perto no pé de goiaba. (aponta para a direção de um pé de goiaba ao longe).
> **Dona I:** É, com isso ela foi pro cemitério.
> **Dona A:** Denina, mas a Ridusina, tia Ridusina, que era irmã da minha avó, ela tinha até o carimbo, ela era carimbada.
> **Pesquisadora:** E o que que tinha no carimbo?
> **Dona A:** Uai... Era o número que tinha, porque os...como é que fala? Os donos da fazenda. Mas não foi aqui não, ela veio lá de Santa Maria de Suaçuí, ela veio de lá, veio fugida de lá. Essa parte aí eu não sei explicar, (sobre sua origem africana) porque, porque quando eu vim pra "qui", eu mudei pra "qui" ela estava bem velhinha, ela não lembrava muito das coisas, né? Só que a gente lembra que ela passava pra gente, ela passava que veio de Santa Maria. Lá de Santa Maria de Suaçuí aqui, só que agora a gente não sabe se ela já era de lá mesmo ou se ela veio desse lugar... Falava sim...não falava muito não, ela falava enrolado. Agora não sei se era por conta da idade, era muito avançada, que ela já tinha seus cento e tanto anos na época, né.
> **Dona I:** Aqui não era igual tá agora não. Aqui não tinha estrada de carro não. Negócio de carro não tinha isso não. Ninguém conhecia. Eu lembro que a gente ia lá no Cantagalo a pé, só tinha um "trio" pra passar, né. Ia no Cantagalo, ia no seu João, ia no Pensante assistir missa. Naquela época, né, não é igual agora. Aí depois o dono dessa fazenda, que morreu, os filhos dele passou, depois que ele morreu, os filho dele passou essa fazenda pro seu Vico, seu...seu...seu...o véio comprou isso aqui. Ele comprou esse terreno, era uma mata. Aí aqui não tinha...ninguém fazia roça. O véio vei pra cá do Peçanha, ele morava no Peçanha... Aí comprou esse terreno, deu pro pessoal fazer roça. Aí e a estrada? Depois que ele veio aqui que fizero a estrada. Não tinha estrada aqui. Ia pra todo canto aí, mas ia de a pé, não tinha carro pra passar. E meu avô tinha morrido e tinha deixado a parte dele do terreno que era dele. Ele tinha vendido antes de morrer, e separou uma parte pra minha mãe. E ela tava ajudando a cuidar da véia aí a véia morreu, ele também morreu e ela ficou na parte que era dela, que ele tinha separado pra ela. O lugá que ele colocava o esterco. Foi ele pegou e marcou. e fez e abriu um serviço aí, aí cada qual ficava trabalhando, portanto, a mãe Dusina, minha tia, ela morava ali, antes do meu pai. Mas ela tinha casado e tinha mudado pra...lá (aponta em um determinada direção). O homi dela era lá de...do...Santa Maria. O rapaz que ela casou era lá de

> Santa Maria. E quando...quando ela veio de lá...quando ela veio de lá, ela veio trazendo os meninos, ela casou e foi pra lá, quando ela veio, veio trazendo os meninos e mais o homem dela. Chegou no caminho ele adoeceu e morreu, e ela acabou de vim embora pra cá mais os meninos, indo no balaio, vinha trazendo eles num balaio. Ela veio trazendo o pai dele (aponta para sr. O) , e a Sulinha, e o pai de Zé, a Sulinha, e a minha mãe Mariínha, tudo no....no...dentro do balaio. Nele adoecer lá, e ele vim pra cá mais cedo, chegou no caminho e morreu, aí eles enterrou ele lá, e ela veio embora pra cá, e os meninos acabou de crescer, e aí eles casou. Mas, quando eu conheci ela...quando eu...quando eu conheci ela, eles já estavam...eu conheci ela aqui.

Em meio a muitas lembranças, as matriarcas, Dona I não precisar sua idade, D. F com 63 anos, Dona A com 67 e Dona E com 69, relatam a história do território quilombola e afirmam que as novas gerações precisariam dar continuidade ao legado de seus ancestrais. As lutas não ficaram limitadas à chegada de Dona Ridusina com os filhos. Outros relatos vieram:

> **JF:** Mas assim, voltado a questão da terra, quando fala, eu sempre que vou lá embaixo, eu gosto muito de conversar mais a tia M, porque ela conta muita história, por causa do tio Sebastião. Então assim, ela conta muita história. Ela falou o seguinte: que cada grota aqui tinha um nome, porque morava um morador nela. Inclusive uma grota que tinha lááá em cima lá, ela contou que aquela grota lá, pertencia uma dona, só que eu não lembro mais o nome dela. Cês lembram? Que morava lá, que até um tempo atrás tinha um resto...
> **Dona A:** Morava... inclusive morava a tia do primo aí, que era a...a Sinhorinha morava lá.
> **Dona I:** Sinhoria e o Zezin.
> **JF**: O fazendeiro pediu pra eles buscar o cavalo lá pro Peçanha, aí pediu pra trazer um sal de lá pra ele. Aí o sal encostou em uma rede e furou. Aí ele foi vazando o sal, aí da maneira que o sal foi vazando, ele pegou e falou que tinha desperdiçado o sal dele, que queria receber. Mandou a carta pra ela falando, papel escrito, que a terra ia ser dele pra poder pagar o sal. Só que ela não sabia ler, diz que ela não sabia, jogou aquele trem no fogo...
> Daí a pouco ele chegou, soltou a criação lá no quintal dela e ela não pôde fazer nada, teve que sair. Então assim...
> **Dona F:** Pagou o sal, uai. Pagou o sal.
> **Dona A:** O-o Denilia, e também eles falava assim...porque no caso...na verdade meus pais, igual eu falei de eu ser criada e nascida aqui, mas eu vim pra cá depois de eu casada. Só que...só que o meu pai...eles falava...os mais véio fala...a minha vó, que era Maria Rosa, que ela chamava, a mãe do meu pai, falava que aqui era assim, o tio Genório mesmo, que é tio da minha mãe, fala que aqui era assim...o-o, todo mundo tinha o seu lugar, sua terra, né. Não era só no quintal não. Todo mundo tinha terra, mas só que quando faltava as coisas, o homem ia na casa do fazendeiro, né.
> Chegava lá, ai o que que fazia: trocava um prato de terra...meia quarta de terra, ni fubá, ni rapadura, ni feijão. E assim por diante, né. E ia trocando...
> Ia trocando...por exemplo: se eu tivesse uma terra e você fosse uma fazendeira... E quando faltava as coisas de comer na minha casa, eu ia lá e ó: eu vendo pra senhora esse tanto de terra, a senhora me vende um rapadura, um prato de fubá, um prato de feijão. Porque antigamente a gente usava era prato não era quilo não. (Referindo às unidades de medidas antigas, trabalhadas pela professora Cleo.). E assim... quando... quando... quando o dono daquele lugar morava, pensava...aquela terra era quase toda do fazendeiro. Porque ele trocava a troco de...de...de coisa de comida... O dono da terra chegava e falava: ah, eu não tenho dinheiro. Lá, hoje minha família tá sem despesa, e o que eu tenho é uma terra. O senhor me compra... um tanto de terra, não falava o tanto não. E o fazendeiro...claro que ele tinha os trem pra vender trocava ué. Aí... aqui a região era muito grande. É cada qual... portanto a senhora vê, hoje todo mundo aqui, porque muitos aqui mudou pra qui, muitos que não eram daqui, que

> não era da descendência daqui. Mudaro pra qui depois. Mas os daqui mesmo, todo mundo mora encima do...do que é deles. Igual eles aí, a família deles têm um pedaço deles que vai até lá no alto lá... A família do lado da minha mãe, todos eles tinha, né, o..o...a terra também, que o...nós morava lá embaixo, então era assim que eles falavam. Todo mundo tinha um pedaço grande. Só que na hora da pricisão, eles ia o que tinha, eles ia e trocava.
> **Dona F:** Eles era veiaco (os fazendeiros)...o povo trabalhava pra ele, uai. Meu marido trabaiava...naquela fazenda ali. Trabaiava a semana inteira pra eles, quando foi chegando o tempo dele que ele não queria descer, ele pegou cada um dos empregado, mandou tudo assinar. O que ele trabalhasse ele pagava, assinando aquele papel ali, como ele pagou ele. Se trabalhava na semana, tinha que assinar naquele dia. Tinha que assinar ali. Cê trabalhou te
> **Denília:** E o pessoal sabia o que estava escrito ali? Todo mundo sabia ler?
> **Dona F:** Sabia não, uai... Aquele que sabia...aquele que não sabia...só um não assinou, só um, mas o resto tudo assinou... Pra não ter nada.
> **Dona A:** A maioria dos pessoal mais véio falava, a maioria deles trabalhava...os mais velho trabalhava pros patrão é...era a troco de coisa de comer, não tinha negócio de receber dinheiro não, ali recebia rapadura, feijão, fubá, né, fubá, é...sal. Recebia as despesas, né, era essas coisas que tinha...canjica, aí...
> **Dona F:** A minha mãe trabalhava e não tinha um tostão, minha mãe, uai. Não, minha mãe trabalhava a noite inteira pros outros, a noite tinha que trabalhar pros outros... Chegava no outro dia de manhã, no dia de semana santa assim, tinha que descascar amendoim à noite inteira. A gente ficava esperando minha mãe chegar... Trabaiano...não tinha um t**u**stão. Trazia arroz, trazia feijão, um fubá, uma rapadura. Era o que eles traziam.
> **Dona A:** Mas o dinheiro memo nada. E o que eles iam fazendo, o fazendeiro ia comprando, ia trocando, trocando as coisas por coisa de comer, aí depois vinha cá e midia, né... Quando o dono da terra pensava, só tinha só o lugarzinho da casa. Tinha que dividir tudo, mas não era tipo assim, que eles vinha cá não, era a gente que ia lá e...eles sai da casa deles e ia lá.Era o que eles tinha era a terra, "ah, vamo vender um pedaço pra comprar despesas", então eles ia vendendo... Até que rematava pouquíssimo.

Se a certificação do território da comunidade de São Félix fosse há 90 anos, certamente teria uma extensão maior. As terras sob posse da comunidade hoje, não se compara, segundo as matriarcas, à extensão de seus primeiros moradores, pois foram entregues aos fazendeiros da região a troco de artigos alimentícios para sua sobrevivência e de seus familiares.

O nome da comunidade, segundo as matriarcas também é resquício da dona de uma fazenda próxima, cuja esposa era devota de São Félix. Como muitos moradores da comunidade prestaram serviço a este fazendeiro, ganharam de presente a imagem do santo para a capela que seria construída anos mais tarde.

Em seus relatos as matriarcas apontam os benefícios alcançados pela comunidade, mas as demandas ainda existem e as necessidades de melhoria são latentes, tal como a estrada de acesso.

4.1.1 Condições para o acesso à comunidade

Como já dito, a localização de difícil acesso foi, inicialmente, uma estratégia para a sobrevivência à opressão e escravização, mas, posteriormente tornou-se um castigo, já que o acesso dificultado pelas questões naturais é a principal desculpa para o abandono.

Marcada por um pé de jatobá (Imagem 2), a estrada que dá acesso ao quilombo é margeada pela BR 126, que liga os municípios de São João Evangelista a Cantagalo, ambos municípios de pequeno porte com cerca de 17.000 habitantes a primeira e a segunda com aproximadamente 5.000.

Imagem 2 - Estrada para o Quilombo SãoFélix

Fonte: Fotografia da autora.

A estrada, ao longo de 4 km não recebe atenção especial por parte do poder público, pois além da poeira vermelha, há muito cascalho e detritos ao longo dela. Quando chove a mesma fica intransitável para veículos, sendo acessada apenas por motocicletas ou cavalo. Para um veículo automotor acessar a comunidade em meio ao barro e erosão, seria necessário o uso de um carro com tração nas rodas.

Este fator consiste em um impeditivo para a chegada das docentes até a escola nas estações chuvosas, o que causa a interrupção das aulas em vários dias, sendo que não há uma previsão no calendário letivo que contemple essas situações e estabeleça planejamento para a

reposição da carga horária perdida, negando o direito dos estudantes às 800 horas anuais de formação, conforme a LDBEN (1996) orienta.

Não há transporte coletivo público para o acesso a comunidade, sendo que as incursões ‘à rua’ se dá por meio de caronas em motos, ou à pé, o que é muito comum, ou através da contratação de um transporte particular, ou simplesmente ‘chamar um carro’, como dito pelos membros da comunidade. Esta última opção é pouco comum, já que é uma alternativa cara, estando fora das condições da comunidade, mas pode ocorrer em caso de extrema necessidade.

Alguns moradores possuem motocicletas que, em várias ocasiões, servem de transporte coletivo, como é o caso do zelador da escola, senhor H, que empresta sua moto frequentemente, para fazer o traslado das docentes quando o transporte da prefeitura não as busca na estrada de asfalto, para a chegada à escola.

Além dessa limitação no acesso à comunidade a comunicação via telefonia também é bastante precária.

4.1.2 Limitação na comunicação

As redes de telefonia móvel são consideradas um grande avanço no processo comunicacional global. Além desta rede há, atualmente, a internet wireless, mais conhecida como *wi-fi,* uma tecnologia de comunicação que é transmitida por meio de frequências de rádio, o que dispensa o uso de cabos.

Esses recursos facilitariam a comunicação entre os moradores de comunidades distantes geograficamente. Entretanto, há limitações na oferta desses serviços, em decorrência do acordo firmado entre a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) e as empresas de telecomunicação, no fornecimento de serviços prestados à população brasileira.

A Resolução nº 575/2011 reza que, ao menos uma operadora, deveria prestar atendimento à população de municípios com menos de 30 mil habitantes. (AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES, 2011).

Delimita, este decreto, que no mínimo 80% da área urbana deste munícipio tenha sinal, sendo que as demais localidades, nas quais a operadora oferte os serviços por interesse próprio, esse compromisso de prestação de serviço não é obrigatório, ou seja, algumas comunidades, estando fora da zona urbana, podem sim, ficar sem o serviço de telefonia.

Sendo assim, a cidade de Cantagalo que conta com uma população de menos de 5 mil habitantes, segundo o IBGE (2020), tem o atendimento de uma operadora de telefonia móvel,

que reza a cartilha da ANATEL, ofertando sinal para a zona urbana. Desta forma, a população rural não consegue utilizar seus telefones para ligações e ou mensagens de texto, fazendo-se necessário o uso de internet móvel ou wireless.

Em São Félix não é diferente. A comunidade utiliza as redes sociais, especialmente os recursos de comunicação ofertados pelo aplicativo *Whatsapp*, para a comunicação com a população externa.

Os idosos da comunidade não possuem telefone celular e quando necessitam de algo ou falar com alguém, deslocam-se a pé, ou por meio de carona para resolverem suas demandas.

Na escola Municipal São Félix Quilombola há um roteador wireless, que funciona durante 24h e seu alcance permite a quem estiver próximo ao seu prédio sua utilização. Sendo assim, ao longo do dia há circulação de pessoas nos arredores da escola, utilizando o sinal aberto de internet, estabelecendo sua comunicação com a comunidade externa.

4.1.3 Matriz religiosa: o cristianismo e o padroeiro herdado

Há, na comunidade, duas construções onde se praticam atos religiosos de matriz cristã: uma igreja católica, com celebração de missa uma vez ao mês e uma igreja evangélica com celebração de cultos uma vez por semana.

Algumas famílias frequentam a igreja católica e outras a evangélica. Não há conflitos entre essas escolhas. Quando tem festa em uma ou outra, todos estão presentes em respeito aos que os convidam para as cerimônias.

O padre, segundo informações da representante da comunidade, JF, busca a maior proximidade possível com a cultura local, celebrando atos para o padroeiro da comunidade, São Félix, santo e mártir de origem italiana. Além de celebrar a denominada "Missa Afro", participa de ações reivindicatórias de direitos e festividades históricas, como dia da Consciência Negra regulamentado pela Lei 12.519 de 10 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Na missa afro os sons de instrumentos de percussão podem ser ouvidos ao longe, com o batuque de tambores e músicas que falam do sofrimento do povo negro sendo minimizado ao ter um encontro com o sagrado.

Quando questionados acerca de terem como padroeiro um santo europeu, a explicação baseia-se na história da família Froes, donos de fazendas na região que tinham as primeiras famílias de São Félix como empregados no cultivo de suas terras. Segundo JF o santo era

devotado pela família Froes e quando as terras foram doadas para as famílias quilombolas, o santo foi um presente dos antigos patrões. Para eles São Félix (Imagem 3) é símbolo de bondade, solidariedade e abnegação, o que os faz identificarem-se com o santo.

Imagem 3 - Interior da Igreja Católica no território quilombola São Félix

Fonte: Fotografia da autora.

Em conversa com a representante, pergunto a ela se abnegação poderia ser um adjetivo que representasse a comunidade, em virtude de sua história de lutas passadas, presentes e futuras. Ela pensa um pouco e diz: “Di vera, menina! É, num é que num dá?” E segue pensativa. O santo continua sendo o padroeiro, pois já está incorporado na cultura local, incluindo em festejos religiosos.

A maioria dos moradores frequentava a igreja católica, mas, com o passar do tempo algumas convicções foram substituídas por outras e migraram para a igreja evangélica. Dona E afirma que sua mudança deu-se por não suportar mais o olhar preconceituoso dos católicos sobre si, quanto frequentavam as missas na igreja localizada no centro urbano local. Afirmou ainda que a acolhida pelos evangélicos foi tão agradável que decidiu ficar por ali. Ela participava do grupo de dança cultural Mães da Terra, mas após a mudança denominacional, decidiu não mais dançar, mas acompanha o grupo em todas as apresentações, vestida e

adornada com suas indumentárias típicas.

Dentre as matriarcas, Dona A, Dona F e Dona C permaneceram católicas e dizem que mantem a tradição de seus pais. Afirmaram que, entre os moradores antigos, algumas práticas diferentes eram utilizadas, mas não ganharam adeptos. Essas senhoras afirmam que já foram alvo de muito preconceito, pois a sociedade externa ligava os moradores do quilombo a práticas religiosas de matriz africana, e afastavam-se delas quando estavam em algum comércio no grande centro, dizendo que as mesmas eram macumbeiras.

JF, geração após as matriarcas, afirma-se católica, mas gostaria de conhecer mais sobre as práticas religiosas de seus antepassados. Ela diz que não é autêntico ser de matriz cristã europeia, quando sua descendência diz da África que apresenta religiões diversas e igualmente respeitosas das humanidades.

Quando ela afirmou que, em um futuro breve, estaria procurando conhecer mais sobre essas matrizes, recebeu de seu marido um olhar de desconfiança. Diante desse olhar, ela afirmou com mais convicção ainda que o faria, sem dúvidas.

Ela relatou-me que, certamente, assim como na história do Brasil, no que tange aos africanos, tanto de sua chegada, sua escravização e sua inserção na sociedade brasileira, há vários equívocos e desencontros de informações acerca dessas práticas religiosas. JF diz pensar que essa seja uma forma de manter as pessoas presas nas matrizes religiosas hegemônicas.

Pergunto a elas sobre como eram as práticas as quais as pessoas referem. Um silêncio cai entre as matriarcas, mas JF explica: “Tem gente que faz maldade prus outros. I aqui já teve gente assim. Hoje num tem mais.” Ela não dá mais explicações e diz que algumas falas não são verdadeiras, inclusive das oferendas em encruzilhadas. Segundo as histórias contadas a ela, por outros quilombolas, as comidas e bebidas deixadas em encruzilhadas eram destinadas aos escravos fugidos de seus algozes, para manter-lhes as forças. As velas, também dispostas junto às comidas, tinham por objetivo iluminar os caminhos dos fugitivos possibilitando-lhes a chegada ao quilombo.

Após ouvir seu relato disse à JF e às matriarcas que seria importante que elas estudassem mais a respeito das religiões de matriz africana, pois o preconceito e as doutrinas religiosas hegemônicas no Brasil constituem um impeditivo até mesmo para buscarmos mais informações, como afirma Stefan Hubert (2011):

> A visão a respeito desse aspecto, entre outros, da religiosidade afro-brasileira é permeada de preconceitos, resultado, sobretudo, do desconhecimento dessas práticas religiosas, que muitas vezes as associa ao atrasado e ao primitivo, baseada em uma

> representação etnocêntrica, que gera intolerância, perseguições e dificuldade no reconhecimento e aceitação da diversidade religiosa existente em nosso país. (HUBERT, 2011, p. 81).

JF afirma que o padre da igreja local ao abraçar a comunidade, tem ensinado aos frequentadores da igreja localizada na zona urbana a romperem com as atitudes preconceituosas. Para ela a atitude dos membros da igreja católica já modificou muito. As pessoas não se sentavam próximas a elas nas missas, olhavam-nas e cochichavam, não dirigia-lhes a palavra e nem "a paz de Cristo".

Dona E demonstrando indignação confirma e diz: "Ninguém sodava(saudava) a gente." Ela acrescenta que quando de sua chegada à missa, o preconceito até mesmo o repúdio estava estampado no rosto e nas atitudes dos presentes. Mas, segundo Dona A e Dona F, essas atitudes tem sido extintas, porque o padre as convida para apresentar oferta, fazer leitura de textos, fazer preces e, principalmente, apresentar seus cantos ao som dos tambores e ritmos da comunidade. Orgulhosamente, dizem que ficam arrepiadas com a participação das pessoas durante sua apresentação, com palmas, sorrisos e demonstração de alegria. Ao final da missa, as pessoas dirigem-se a elas parabenizando e entabulam conversas em busca de mais informações sobre a comunidade.

O pastor responsável pelos cultos na igreja evangélica local, de acordo com JF, é muito atencioso e demonstra, verdadeiramente, amar aos membros da comunidade. Participa de festividades, faz visitas às famílias e os auxiliam em suas reivindicações.

Dona I, Dona E e Senhor O, são evangélicos. Dizem sentir-se mais à vontade entre os evangélicos, mas não tem dificuldades em relacionar-se com os membros católicos, visto acreditarem que a divindade a quem servem, ou seja, seu Deus, é o mesmo cultuado pelos católicos.

Pautados no respeito, os encontros e festividades religiosos tem a adesão de todas as famílias da comunidade, regada à alegria e delícias.

4.1.4 A culinária em São Félix

As cozinheiras de São Félix têm fama de serem prendadas e o tempero de seus pratos deixa marca na memória gustativa de quem os experimenta. Ainda que os recursos financeiros sejam limitados, a criatividade das cozinheiras não deixa a desejar, já que todas as refeições são feitas nos lares, excetuando o café da manhã para as crianças em idade de escolarização.

Para que a alimentação possa ser diversificada, as famílias costumam cultivar algumas

hortaliças em seu próprio quintal, além de outros alimentos que não dependem de grandes quantidades de água, pois esta é fator limitante para a produção de agrícola. Mandioca, banana e milho são comuns em suas plantações, tendo, por isso, a predominância desses alimentos em sua culinária.

Algumas famílias conseguem cultivar um pequeno lote de feijões, mas couve e cebolinha são mais comuns em suas pequenas hortas. Os alimentos, fundamentais na culinária brasileira, que não são produzidos na comunidade são comprados nos supermercados do centro comercial da zona urbana.

As cozinheiras utilizam o milho como base de sua culinária, sendo o cuscuz um prato apreciado pela comunidade e servido aos visitantes, durante o café da manhã e outros lanches. Outros derivados do milho como as broas e bolos de fubá também compõem sua culinária, além do angu e que é bastante consumido nas principais refeições diárias. Outro derivado do milho apreciado pela comunidade é a canjiquinha.

A mandioca serve de base para sua alimentação, na produção de farinhas e caldos, especialmente nas noites frias, considerando que o inverno na comunidade atinge temperaturas mais baixas na região, já que se localizada entre plantações de eucalipto, matas e brejos. A mandioca cozida e adoçada com açúcar é consumida e apreciada pela comunidade.

A banana é um alimento comum na comunidade, visto que há produção desta fruta na região, tendo o seu consumo desde o angu de banana, ou *in natura* e ou frita como chips, indispensável quando o prato principal é a canjiquinha e como aperitivo ou consumida com as refeições principais.

As matriarcas da comunidade relatam que aprenderam com suas mães e outras cozinheiras da comunidade que, buscando manter sua tradição, dedicavam tempo e cuidado no preparo de pratos que tinham por base itens cultivados ou nativos em seu território.

De forma nostálgica, relatam o carinho com que os mesmos eram preparados, desde uma banana cozida sem casca na brasa, a uma quitanda, também à base de bananas com rapadura, embrulhada em folha da bananeira e assada sobre as brasas dos fogões à lenha (chamados por elas de fornalha) para serem servidos no café da manhã, ao seu cozimento junto com o feijão preto, tornando seu caldo grosso e nutritivo, para ser servido nas refeições principais.

A banana, segundo elas, era o pão do pobre, já que não havia dinheiro e nem recurso fácil para o acesso ao pão (padarias distantes, transporte público inexistente, recursos financeiros escassos) e, mesmo sendo servida todos os dias, as pessoas não se cansavam de comê-la, mas as cozinheiras estavam sempre buscando inovar na forma de servir a ‘merenda’.

Com pesar elas constatam que, mesmo que tenham ensinado o gosto pelos frutos e alimentos da terra às novas gerações, estas não mantêm os usos e costumes alimentares, preferindo biscoitos/bolachas e outros alimentos industrializados para o café da manhã.

Há quitandeiras na comunidade, formadas pelos programas de capacitação das comunidades silvestres, ofertadas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Os cursos oferecidos têm por finalidade a formação profissional e a promoção social de jovens e adultos nas comunidades rurais.

Quando da oferta do curso de quitandas na comunidade São Félix, algumas jovens mulheres participaram da formação e, aperfeiçoando as técnicas passaram a produzir pães, roscas, biscoitos e bolos para a venda.

Quanto ao consumo da carne, um alimento rico em proteína e indispensável na alimentação, especialmente das crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento, não tem consumo regular pelos membros da comunidade quando se trata da carne de boi, em virtude de seu valor no mercado. Enquanto que, a carne de porco, bastante apreciada por eles, especialmente o toucinho, para a produção de torresmo é mais consumida, juntamente com a carne de galinha, já que a maioria das famílias as cria em seus quintais. Então, as galinhas tornam-se produtoras de ovos, para as famílias que criam poedeiras, mas o mais comum é a criação destas aves para consumo, pois estas são soltas nos quintais, tendo o acesso limitado apenas às hortas domésticas.

Ao menos duas pessoas fabricam linguiças para consumo próprio e para a venda, a partir da formação advinda do SENAR, mas raramente encontra-se, entre os quilombolas de São Félix um criador de porcos para comercialização. Um ou outro ‘engordam’ o suíno para a alimentação da família.

Existem árvores frutíferas na comunidade que servem de alimento, especialmente para as crianças, ao longo do dia, quando produzem na estação natural. As jabuticabeiras silvestres são encontradas em profusão, ofertando os frutos de casca negra, polpa esbranquiçada e néctar doce. As amoreiras são comuns ao longo do caminho entre as casas das famílias e a escola. Abacateiros são encontrados, carregados de frutos de polpa cremosa e levemente adocicada. As mangueiras, quando da estação de seus frutos, são abordadas por crianças e adultos, em busca de seu doce e suculento sabor, que são comidos ali mesmo, sem descascar ou lavar.

A merenda da escola constitui, para os estudantes, uma importante fonte de alimentação, já que o café da manhã, como já mencionado, é servido nesta, mesmo que muito simples, como biscoitos e leite às 7h da manhã e um reforço entre 9h e 9:30min, quando oferta-se uma pequena refeição, com cardápio indicado e acompanhado por profissional da

nutrição.

Essa merenda segue o cardápio elaborado para as escolas municipais da cidade, mas acompanhada de uma diversidade presente na culinária tradicional da comunidade, tais como a banana chips frita, o suco da fruta da estação (na maioria das vezes o limão, fruta presente em quase todos os quintais) ou a própria fruta como a banana e outras sazonais, como a mexerica.

4.1.5 As famílias em São Félix

As 43 famílias que formam a comunidade encontram-se em franco crescimento, pois os casamentos entre os membros possibilitam o crescimento da população local e novas membros surgem ano a ano, os filhos dos novos casais. As matriarcas são viúvas e não falam muito dos maridos e quando o fazem afirmam que "era discabiciado". Usam o termo para falar do uso desenfreado de bebidas alcóolicas.

Os núcleos familiares são, em sua maioria, com a composição tradicional, pois a comunidade prima por princípios conservadores. Portanto, pai, mãe e filhos compõem a maioria das famílias, sendo que há, em alguns lares, agregados como sobrinhos e sogra.

Os pais são mantenedores da economia da família, quando o núcleo é composto por este. As mães são responsáveis pelos cuidados do lar e dos filhos, atentando para sua vida escolar e a manutenção dos valores culturais da comunidade.

Nos lares nos quais há a ausência do pai, na maioria dos casos, este é falecido- como no caso das matriarcas Dona A, Dona F, Dona E e Dona C - ou os filhos são criados pela mãe, solteira. Algumas mulheres são separadas de seus cônjuges que permanecem morando na comunidade, tendo contato limitado, mas não extinto.

Em alguns casos, o matrimônio não foi contraído oficialmente pelas vias legais, mas a união estável passa a ser a marca característica da relação. Como as relações afetivas começam muito cedo, os casamentos também se dão muito cedo, entre os 16 anos para a moça e até aos 22 para os rapazes.

Quando este relacionamento tem início, normalmente o casal começa os planos para a vida a dois. O rapaz, o responsável pela manutenção do lar, planeja a construção da moradia, geralmente construída em um terreno próximo a seus pais ou dos pais da noiva.

O imóvel, de construção rústica, na maioria dos casos, é feitura de muitas mãos, sendo que a comunidade auxilia na construção, tornando uma tarefa de final de semana, quando os adultos e jovens, homens e mulheres põem as mãos na massa, de forma literal, para a

construção do lar de mais um casal.

O mutirão para a construção da casa é uma prática antiga na comunidade, sendo executada desde a formação desta. As matriarcas relatam essa prática e dizem do quanto a construção das casas vem mudando com o passar dos anos, desde os materiais utilizados até a organização para a construção:

> **Dona E:** E as casa aqui, Denise, antigamente...você podia contar as casa aqui. Uma casa feia, era casa de sapê... As que a gente tinha aqui, era...que ver...não esqueci como que...a minha tia, a vó da irmã Quininha, aquela casa que tinha ali foi ela que deixou.
> **J:** As casa aqui, a maioria das casa aqui era feita de pau-a-pique, rebuçada de sapê e taquara. Rachava taquara, e abria ela, batia, batia e botava em cima das casas assim, pra gente...
> **J**: Que isso acabou não tem muito tempo não, né mãe?
> **Dona F**: Tem muito tempo, uai...
> **Dona E:** Uns 20 anos atrás...
> **Dona F:** Não, não tem isso não. Até...
> **J:** Tem menos de 20 anos.
> **Dona F:** Tem menos de 20 anos.
> **J:** Até um tempo as casas eram assim...
> **Dona E:** E a chuva levava... levava as taquara da gente tudo. Tudo taquara.
> **Dona F:** E todo mundo ajudava na construção da casa. Quando construía, ajudava, ajudava!
> **Dona A:** No dia de barrear...no dia de barrear reunia todo mundo e ia pra poder ajudar a bater os barros na parede. A senhora já viu casa de pau-a-pique? (pergunta dirigida a mim que respondo positivamente) Pois é, então no dia de...aí fazia, no dia de barrear, comunicava com o pessoal, aí todo mundo reunia...igual hoje, quando o pessoal vai bater uma laje, então aí todo mundo reunia, aí os homens ia amassando os barro, e as muié ia batendo o barro na parede. Barreava tudo num dia.
> **Dona F:** Sabe onde que cê passa naquela estrada lá? Subindo na taquara tinha que carregar tudo na cacunda, porque não tinha carro não. Ia pra estrada a fora até chegar em casa.
> Eu perguntei a elas se colocavam o barro na taquara e depois usavam para forrar o telhado, a resposta veio em uníssono: - Nãaaao.
> **Dona A:** As taquara era pra rebuçar. Era pra colocar por cima. Era pra rebuçar, tipo as teia assim óh. Eles faziam...colocava os paus pra cima, vinha com outros paus... É tipo assim mesmo óh... (aponta para a madeira do telhado da igreja católica, onde a conversa transcorre) É tipo madeira mesmo... Só que porém era de taquara. Oh-oh, Denilia, eu mesma já morei muito quando eu era solteira, onde eu nasci, eu morei muito em casa barreada assim...e rebuçada de tábua, sabe? A senhora conhece mulungú? (Respondo que não) É, então, o mulungú...aí eu fazia umas tábua assim, desse tamanho assim óh (Faz um gesto com as mãos, abrindo-as como se demonstrando uma tábua de cerca de 10centímetros), mais ou menos dessa largura e desse comprimento assim, e agora ia rebuçando tipo teia mesmo, sabe? Mas era tábua mesmo, era pau, que eles faziam num pau que tem aqui por nome de mulungú. Aí eles faziam as tábuas e iam rebuçando, sabe? Tipo rebuço de teia assim, só que era pregado de prego, sabe? Que era coisa... não tinha lugar de coisa...eu mesmo morei em casa...quando era moça nova. Nós morava em casa assim. A história é que o mulungú foi trazido...a planta mulungú foi trazida da África.
> **Dona F:** O molungú, né?
> **Dona A:** O mulungú. É uma semente que veio da África, originária da África. O pessoal conta, eu não sei se é verdade.
> **Dona F:** Aqui tinha demais, mas demais!
> **Dona A:** Tinha, porque diz que toda comunidade quilombola tem muito mulungú, ou tinha né. Agora tá acabando, né... Aqui tinha muito, ué, agora que tá acabando,

> uai. Eles usavam muito na construção, e era uma madeira fácil, era uma madeira que dava...rendia muita tábua.
> **Dona F:** É. Tanto que ela era uma madeira fraca, sabe? Era bem fraca, portanto nós punha ela no fogo e ela não dava fogo não, não dava lareira não. Mas ela dava pra fazer gamela, que era os banheiro da gente antigamente, era gamela, que quando fazia era aquelas gamela redonda assim, outra hora era comprida mesmo, igual nós usava lá em casa quando eu era solteira, usava isso aí. Dava pra fazer tábua, assim, pra fazer as portas, fazia...só que ela era uma madeira muito fraca, sabe? Mas era a mió...era a que tinha. Por isso que eles falam que era uma semente trazida da África, que pras comunidade era bem mais fácil pra manusear, aquelas...aquela madeira...aquela madeira era macia. E ela é muito...muito...cresce bastante.[7]

O relato afirma o senso de comunidade que existe entre seus moradores, mobilizando-os sempre que necessário, para em conjunto ajudarem-se. Então quando há um imóvel em construção, é um sinal de que haverá casamento. Uma data é marcada, mesmo quando não havendo a formalização em cartórios, com a cerimônia sendo realizada na comunidade, normalmente no quintal da família da noiva, com comes e bebes.

Vivenciei um fato, relativo ao casamento, cuja narrativa se dá em 2017. Uma jovem, que já namorava há 2 anos com um rapaz local, marcou o casamento que, tradicionalmente seria realizado na comunidade, com a presença de um líder religioso.

A mãe, M, estava muito feliz por ser a primeira filha, entre 9, que estaria contraindo matrimônio. Ela disse que assim que estiver com a data certinha avisaria para que eu pudesse ir às festividades.

Fiquei muito interessada e esperava que desse para eu ir, mas o mesmo foi realizado no período de férias, em dezembro, o que impossibilitou a comunicação comigo. Entretanto, quando retornei à comunidade, no início de 2018, já encontrei a moça casada. Ao felicitá-la pelo casamento, desejei-lhe bem-aventuranças e perguntei se ela estava gostando da vida nova, ao que, para minha surpresa, ela respondeu, com simplicidade e sinceridade: - "Mais ou menos." Não delonguei a conversa, meio constrangida, mas disse a ela que, gradativamente, eles se conheceriam melhor.

Na mesma semana encontrei a mãe e ela disse ter sentido minha falta no casamento e, então fomos conversar a respeito do mesmo. Ela relatou-me que a filha já namorava há um bom tempo e que, apesar de que esta fosse sua auxiliadora no lar, especialmente no cuidado com as demais crianças, já estava na hora de se casar. Confidenciou-me que a moça estava grávida e por isso, também, deveria ter sua casa, já que ser mãe solteira é uma tarefa bastante árdua.

Contou-me, também, que a cerimônia religiosa seria realizada por um padre na igreja

[7] A conversa relatada é resultante de uma roda de conversa com os moradores mais antigos da comunidade, realizada em dezembro de 2018.

local, mas na semana do casamento ela foi procurada pela filha que comunicou-a que se casaria em uma igreja evangélica, na cidade (em Cantagalo) onde haveria um casamento comunitário, religioso com efeito civil. Imaginando a frustração da mãe diante da mudança brusca de plano, perguntei a ela o quanto a situação havia afetado-a e com brilho nos olhos e afeto na voz ela disse: - "Quero que minha filha seja feliz. Não importa onde ela tenha se casado. A felicidade dela é mais importante para mim." Nossa conversa teve continuidade com os relatos acerca das festividades do casamento após a cerimônia religiosa. Enquanto lá estive fui participada de 3 casamentos.

Após o casamento, espera-se que um filho venha em seguida, sendo a chegada deste bebê motivo de alegria para toda a comunidade. Crianças e adultos apalpam a barriga da mãe, acariciam-na como se estivessem já tocando o bebê. A expectativa acerca do sexo é tão impactante quanto à chegada deste.

Dona A, anteriormente parteira na comunidade, é procurada para conselhos e informações sobre o sexo do bebê. Ela diz orgulhosa que a experiência aprendida com uma tia, a leva acertar frequentemente, mas não se afirma como parteira:

> **Dona A:** "Não, eu não sou bem parteira não. Mas graças a Deus eu já fiz bastante. Igual eu falei: as minhas duas avós era, mas nenhuma me ensinou. Agora, a minha tia que é a mãe do Onofre, ela era parteira, ela era irmã do meu pai, ela que passou pra mim. Quando ela ficou mais velha, sempre que ela vinha fazer um parto aqui no São Félix, ela me chamava pra ajudar ela, aí teve um dia que ela me chamou pra falar comigo: eu vou passar "pro cê" essa minha profissão, mas não é agora não. Vou te ensinar primeiro, te explicar tudo primeiro como é que é. E aí me explicou; foi explicando. Aí eu ficava mais velha, aí depois um dia que foi preciso de uma dona que até o neto do Matheus, o William. Aí ela não veio, aí eu fui. Foi eu e a vó da J. Nós fomos, e o William que a Elza criou, neto da Elza. Aí nós duas fizemos o parto. Aí depois nasceu uma outra menina aqui, aí no viemos, a mãe mandou chamar lá e nós viemos. Aí depois a minha tia que é a mãe dele, passou pra mim, aí chamou ela. Foi até quando a Socorro foi ganhar a Marcelle, a "cumadre" Francisca que era mãe, mandou chamar ela. Aí ela falou assim "que não ia ir não", e mandou um recado pra "mim" ir lá, aí eu fui. Cheguei lá ela me explicou. Aí me explicou tudo: como era que eu tinha fazer, e porque essa aí vai ser a primeira que estou te dando pra você cuidar. Eu vou te explicar tudo "como é" que você vai fazer, e você vai observar; cê vai sempre ter um relógio aí perto. Me passou pra mim as coisas tudo. Aí eu vim, aí fiquei. Aí ela disse: de agora pra frente todos que precisar do "cê", "cê" pode fazer, "cê" já sabe como é que é. Aí quantos precisava. Mas agora meu sobrinho todos já foi eu que cuidei. Ela vinha, olhava, nascia, cortava o umbigo e já me dava. "Agora tá entregue." Aí assim eu fui fazendo."

A matriarca diz que, atualmente não se faz partos em casa, porque os hospitais tem um atendimento para tal, além do acompanhamento médico ao longo da gestação. Em uma conversa formativa, embora informal, um relato interessante foi feito por elas sobre o cordão/coto umbilical, relevando aspectos culturais ainda presentes na comunidade.

Em seu relato afirmaram que foram ensinadas por suas mães que o coto umbilical deveria ser cuidadosamente dispensado, pois a este estaria ligado o destinado de seu dono. Dona E, convictamente, afirmou que jamais enterraria o coto próximo a galinheiro ou em algum lugar que pudesse ser encontrado por um rato, já que se assim fosse, o dono estaria fadado a se tornar um ladrão.

Ela afirma, agradecida, não ter nenhum dos filhos se tornado ladrão, graças a essa atitude prudente que tomou, certa de que, do contrário, passaria por intempéries com as atitudes deles. As demais matriarcas, Dona A e Dona F, também aliviadas, agradecem a Deus pelo cuidado, livrando os filhos de tão triste sina, sendo que a última, diante desse temor, ainda tem os cotos, dos filhos, guardados em algum lugar em sua casa.

> **Dona A:** Os mais velhos tinha isso mesmo, esse negócio de enterrar o umbigo, né. Uns estavam de enterrar debaixo do poleiro, outros pra sorte.
> **Dona F:** A minha mãe falava: - não enterra perto do poleiro de galinha, senão vira ladrão de galinha.
> **Dona A:** Não, não ficava não. Tinha era sorte com galinha. A mãe do meu pai falava. A minha vó que era parteira, a mãe do meu pai que era parteira, a mãe da minha mãe era parteira. Elas falavam que o umbigo não podia deixar em lugar de rato carregar, isso aí elas falavam pra mim. A minha vó, mãe da minha mãe, não explicou muito bem pra mim não, porque quando eu mudei pra cá eu não tinha muito contato com ela. Mas a mãe do pai que morava junto com a gente, me explicou muita coisa, né? Sobre esses negócios assim.
> **Dona F**: Mas se o rato carregasse, o que tinha?
> **Dona A:** Eles falavam que era aí que ficavam o ladrão.

Essas mulheres ganham centralidade na comunidade, pois assumem o papel de perpetuação de valores culturais brasileiro, mantendo vivas a história e a identidade de sua comunidade.

Vale ressaltar que esse ensinamento é passado para as mães mais novas, e, com muita seriedade e compromisso é recebido por estas que cuidam em cumpri-lo. Fiquei feliz em perceber que meus alunos, embora de vivências tão distintas, acolheram seus relatos com atenção e respeito, não desmerecendo, em nenhum momento as experiências e ensinamentos dessas matriarcas de uma matriz cultural raíz de nosso país.

Constata-se, por meio da inserção em suas vivências cotidianas, um povo financeiramente pobre, mas de uma riqueza de saberes ímpar, que não é conhecida, valorizada e ou reconhecida por eles.

Embora tenham poucos recursos materiais, não se furtam de prestar auxílio a quem necessitar. Afirmam, categoricamente, não pactuar com ações injustas e ou desonestas, mas estender a mão a quem necessitar, faz-se obrigatório, já que ninguém poderia prever o que o

futuro lhes traria.

4.1.6 Economia: recursos financeiros

Em virtude da baixa escolarização, da falta de emprego e fatores limitantes para a agricultura em larga escala, a comunidade encontra dificuldade na geração de rendas, mesmo plantando para sua subsistência e alguns membros mais jovens trabalhando em fazendas como vaqueiros ou trabalhadores temporários.

A criação de animais, como galinha poedeira para a venda de seus ovos, as hortas comunitárias e troca de produtos, é uma prática comum entre as famílias, já que as terras não são férteis, a água não existe em abundância e seu território não é amplo o suficiente para o plantio.

A principal fonte de renda das famílias são os benefícios de programas sociais - Sistema Único de Assistência Social (SUAS) do Governo Federal tais como Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada (BPC).

As matriarcas relatam que, apesar de sexagenárias, executam atividades remuneradas nas temporadas de colheita de milho ou de outra produção. Durante esse relato, em uma longa conversa em dezembro de 2018, Dona A, Dona F e Dona E perceberam que ainda há práticas trabalhistas que remontam o período pós-escravidão, quando a mão-de-obra representava o pagamento dos gêneros alimentícios para a subsistência do núcleo familiar.

> Dona F: Nós ia trabalhar pro fazendeiro, não trazia nenhum centavo.
> Dona A: É.
> Dona F: Agora, às vezes quando a gente ia...às vezes eu comprava, às vezes eu comprava alguma coisa que não tinha na venda e eles tinha. Aí eu comprava e trazia, mas sempre saiu um pouco do dinheiro que recebia.,
> JF: Eu tô falando assim, não é 100%, mãe, mas a senhora trabalhava, por exemplo, assim: lá a senhora comprava feijão, senhora comprava farinha, senhora comprava rapadura. Não é? Até hoje cês faz isso, gente. Até hoje cês traz um pouco do dinheiro. Ah, mãe a senhora faz isso até hoje. Senhora vai e trabalha, e compra alguma coisa com o dinheiro.
> Dona F: Mas hoje não é aquela necessidade que tinha...
> Dona A: Não é.
> JF: Eu tô tentando explicar que isso ficou tão forte... Até hoje, mesmo não sendo necessário, ocês ainda faz.
> Dona F: Ainda..É, faz mesmo, faz.
> Dona A: Recebeu e ainda compra na mão de quem trabalha.
> JF: Entendeu? Não é que hoje é coisa...mesmo hoje, ela compra na mão, por exemplo: vai lá e trabalha pra fulano, e tem uma farinha, ela vai lá e compra...
> Dona F: É, isso aí é verdade, é mesmo.

Dona A: Mas, você falou que a sua mãe faz isso trocando por comida.
As matriarcas demonstram entender o que JF está tentando explicar e começam a dar risadas.
Dona F: Não, J. Não gente, não troco não.
Risadas.
JF: Não, por prato de comida não. Tipo assim, trazer as coisas pra casa e não trazer o dinheiro, trazer as coisas de comida.
Risadas.
Dona F: Não, eu faço porque agora eu quero.
JF: É, ainda faz. Isso que tô querendo dizer.
Pesquisadora- Você está dizendo que virou um hábito?
JF: É um hábito. Não conseguimos romper com isso.
Dona F: Ah, não, mas aí eu entendi.
Pesquisadora: Só que hoje não é troca de terra. É troca da força do braço da senhora.
JF: É, é, isso. Porque ao invés de pegar o dinheiro e ir lá na rua comprar, fulano tem. Eu trabalho e compro na mão do fulano e trago pra...
Dona F: Não, isso ficou, "Denise", devido a gente...que eu peguei...que eu mudei pra "qui" eu peguei uma coisa muito pesada, porque eu não conhecia quase ninguém. O meu menino pequeno, o marido meio descabiciado, depois ele morreu, então ficou aquele negócio assim...eu trabalhando, mas quase igual que vocês falou. Mas só que era assim, por exemplo, a gente trabalhava pra poder ir trocar, eles vendia feijão, vendia farinha, vendia...
JF: Rapadura.
Dona F: Então o que nois fazia, na hora que tinha que ir na venda nois memo falava, me vende...
Risadas.
Dona A: Não, mas agora não é assim não.
JF: Tá vendo. Esse negócio é antigo, foi passando de geração em geração...
Risadas
JF: É, nem sempre aquela pessoa que tá te vendo, tá vendendo por um preço mais baixo do que os outros, né. Porque por exemplo: às vezes compra lá na mão dessa pessoa que a senhora trabalhou, o pacote de farinha é três reais, no outro é dois, mas a senhora vai comprar dele porque trabalhou pra ele.
Risadas.
Dona A: Eu já tô aqui e já compro aqui de uma vez.
JF: É, mais ou menos assim, algumas coisas sim. Às vezes pegando o dinheiro lá, e comprando em outro lugar, voltaria com mais dinheiro pra casa. É, compraria mais barato.
Dona A: Mas tipo assim, por exemplo: nós trabalha, por exemplo, se lá vende uma farinha...
Risadas.
Dona A: E a gente tava precisando, e aí eles oferece "cês quer comprar?" A gente pensa assim. Oh, gente, isso ficou no hábito mesmo.(Constata pensativa).
Dona A: Nós trabalhamo, eles deu pra gente o serviço, e tem negócio pra vender, vou comprar ao menos...Então eu prefiro comprar lá mesmo. É verdade.
Pesquisadora: Por que fazem essa escolha? Conseguem me explicar?
Dona A: Olha pra senhora ver o que que acontece, a gente fica com a sensação de que a gente fica devendo favor pra ele.... Uhun, e eles ainda ofereceu pra gente.
Pesquisadora: Mas, a senhora não está devendo favor, porque a senhora foi lá e trabalhou.
Dona F: É.

> Pesquisadora: A senhora não está devendo nada para ele. Pelo contrário, ele quem está devendo. O mundo deve ao povo negro que ergueu nações, sustentou-as com a força de seus braços e produziu e produz conhecimentos muito, muito importantes para a humanidade.
> Dona F: A JF falou, não vou desmentir, mas tipo assim a gente trabalha só que toda hora que a gente chega pra trabalhar a gente tá devendo, tipo assim, trabalha...
> JF: Mudou? Não mudou não, uai.
> Risadas
> Dona A: Quando a gente vai trabalhar de novo, a gente leva mais um trenzin..
> Dona F: Quando a gente vai acertar, tem vez que os dias não dá pra pagar não.
> JF: Tá vendo. Até hoje, a mesma história antiga. Só que eles...só que hoje não, tipo assim "eu não sou obrigado"...
> Dona A: A cumade E, ela hoje quase não tá trabalhando mais não. Mas não é assim cumade E?
> Dona E: Mas é claro que é. Quantas vezes já fiz isso, gente? Fizemo não, faço...
> Dona F: É, ué.
> Risadas.
> Dona A: A gente pensa assim: ah, vou comprar que aqui tem, vou comprar aqui. Às vezes não tinha tanto... ás vezes nem tinha necessidade, às vezes...
> Dona F: Eu vou comprar porque estou devendo favor. Ele me deu serviço.
> Risadas
> Dona A: Oh, Denilia, é esse negócio de se sentir inferior.

A constatação de práticas que são perpetuadas entre as gerações, reforça a distância desse grupo de um processo educacional que mostre as injustiças praticadas contra os negros. Essa realidade caminha na contramão do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que assegura nos direitos fundamentais:

> O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas. (Art. 39, 2010) (BRASIL, 2010c).

A educação escolarizada tem um papel fundamental na mudança dessa realidade, na medida em que a Educação Básica é ofertada com qualidade e igualdade de oportunidade aos estudantes, como afirma Munanga, "É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história." (2020, p. 32).

Para o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, a educação deveria adotar uma pedagogia crítica, humanista e libertadora, pautada no diálogo, objetivando a conscientização política de seu público e a promoção da emancipação pessoal e social. (FREIRE, 1996).

Ações da comunidade em parceira com a IFMG Campus São João Evangelista, foram

desenvolvidas por meio de projetos de extensão voltados para a geração de rendas. A implantação de horta comunitária e do cultivo de galinhas poedeiras foram ações executadas nos anos 2016, 2017, 2018 e 2019, Imagem 4, a seguir:

Imagem 4 - Ação do Projeto Horta Comunitária implantado do quintal da Dona A

Fonte: Fotografia da autora.

A horta, embora tivesse a adesão dos moradores, não foi bem sucedida, pois um dos fatores limitantes para tal ação é o acesso à água. Enquanto a produção de ovos caipira ganhou maior adesão, pois os recursos para a criação de galinhas foi mais acessível.

Outra ação implementada pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, junto à comunidade, foram as aulas preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e processo seletivo para os cursos Médio/Integrado, assim como os subsequentes no IFMG.

Alguns estudantes desse curso obtiveram sucesso e acesso aos cursos promovidos pela instituição, mas em virtude da dificuldade de locomoção, a permanência não foi possível.

4.1.7 Aspectos da saúde na comunidade: as idosas à mercê da própria sorte

Ainda que haja uma política prioritária para o atendimento à saúde dos moradores de comunidades quilombolas, assegurados pela Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, Portaria n.º 992, de 13 de maio de 2009 (BRASIL, 2009) e ainda contemplada pela Portaria nº. 2.866/201 (BRASIL, 2011), que institui a Política Nacional de saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta, o atendimento médico de qualidade não chega até a

população.

Neste contexto, específico das comunidades quilombolas, o município no qual se localiza a comunidade, há um acréscimo nos recursos financeiros destinados à saúde para o atendimento diferenciado aos quilombolas.

Em São Félix há um agente de saúde, servidor da prefeitura local, que faz visitas periódicas às famílias moradoras da comunidade. Mas, assim como os demais serviços, em período chuvoso este atendimento não é prestado, bem como em período de extrema seca.

Para receberem atendimento médico, faz-se necessário o deslocamento até 'a rua', como comumente dizem os moradores de São Félix, referindo-se ao centro urbano local. Esse fator constitui uma dificuldade para esses moradores, especialmente os mais vulneráveis como idosos e crianças.

As matriarcas afirmam que o uso de medicamentos naturais é fomentado na comunidade. Utilizando ervas e plantas colhidas na comunidade, elas encontram soluções para o adoecimento, às vezes paliativas, mas, conforme seu relato era muito difícil conseguir atendimento para os membros da comunidade. Aprenderam, assim, a recorrer aos medicamentos naturais.

> **Dona E:** Não usava farmácia não!
> **Dona F:** Usava era...era...remédio de...butica de remédio que ela... era mesma coisa que a...eles vinha buscar...um doente, um menino, uma pessoa grande, eles adoecia, eles ia lá e buscava o remédio. Aqui embaixo tinha o...ele chamava Antônio Monina, ele tinha uma farmacinha, tudo que conhecia aqui eles ia lá buscar o remédio dele, um vidrin assim, mas era a mesma coisa de uma água, era meio apatia. Não era remédio não. Não tinha farmácia, não tinha injeção, não tinha esses remédios que eles dá pra gente hoje.
> **JF**: O pessoal fala que ele era conhecido como curandeiro.
> **Dona F:** Ele não curava não. Ele dava o remédio pro cê dá o menino, até ocê tinha que bebê, ocê também. Não tinha esse negócio de injeção e remédio não. Só tinha aguinha no vidrin, eles ia lá...lá tinha um oratório, lá no túmulo do santo lá. Aí eles ia lá e pagava com vidro de água, e media com os vidrin assim ó, e manda cê trazer pros menino. Nós tomamo muita simpatia por esse homem. Seu Antônio, pai do Lima, ele era o tratador. Não, tinha negócio de remédio pra ninguém não, era aguinha apatia mesmo. Não tinha remédio.

Além desse relato histórico, relatos atuais foram colhidos ao longo da pesquisa em relação à saúde das matriarcas:

a) Dona C, idosa, não sabe precisar a idade, mora com sua filha e genro. A família tem 5 filhos, 2 sobrinhos e, recentemente, uma filha casada com o marido e 2 filhos. Sua casa de pau-a-pique, feita pela família, abriga todos eles, em pequenos cômodos, com teto baixo, sem luz elétrica e pouca circulação de

ar.

Dona C quase não enxerga. Diz ver apenas vultos e, mesmo tendo desejo de ajudar a filha nas atividades domésticas voltadas para toda a família, especialmente no preparo das refeições e lavagem das roupas, ela diz não ter mais condições para tal.

Há muito não faz visitas às amigas para dividirem as memórias de tempos ainda mais difíceis que os atuais. Não se locomove sem auxílio, já que a visão não permite. Entre relatos de várias lembranças e conselhos a mim, para uma vida melhor, dona C diz ter sido diagnosticada com catarata, ou seja, a perda da transparência pelo cristalino, e foi-lhe recomendada a cirurgia. Quando questionada acerca do procedimento, ela diz que não o faria, de forma alguma, pois não confia nos serviços de saúde.

Mesmo não vendo as aparências, dona C lê as pessoas pelo comportamento e pela fala e, raramente, erra em sua avaliação. Sempre vivaz e entusiasta da vida, não se apega às frustrações vividas, e sim, aos prazeres que viveu e ainda vive, como curtir os netos e bisnetos.

b) Dona I é considerada a morada mais antiga da comunidade e de idade mais avançada. Como a maioria dos idosos na comunidade, não há precisão de sua idade, sendo que os documentos oficiais não representam trazem com fidelidade a informação. Alguns consideram-na com mais de 80 anos e outros mais de 90. Ela diz que uma de suas netas, talvez, saberia informar sua idade.

Praticamente cega, também em virtude da catarata, apresenta dificuldade de locomoção por problemas na coluna e nas articulações, dona I não mais sai de casa, onde vive com o esposo, um primo com quem se casou após ficar viúva. Moram, também, na mesma casa, filhos, genros, netos e bisnetos. Dona I e o esposo são conhecidos como cozinheiros habilidosos e mesmo com a baixa visão ainda preparavam as refeições principais da família.

Dona I, conhecida por Tia I e seu esposo, o Tio O, curtiam a presença um do outro e conversavam bastante entre si, comentando fatos de seu passado. Em dezembro de 2018 marquei um encontro com as matriarcas da comunidade. Memorável. Quanto aprendizado e quantas constatações de permanência de desigualdades e injustiças sociais.

Tive a oportunidade de buscar cada uma em sua respectiva casa, coloquei-as em meu carro, o que gerou-lhes grande comoção e um constrangimento sem igual em mim. Elas se sentiam importantes por estarem em meu carro e como se estivessem me incomodando ao

buscar-lhes. (Imagem 5).

Imagem 5 - Denília, Dona I, Sr. O, JF (da esquerda para a direita)

Fonte: Fotografia da autora (2018).

Dona I, extremamente feliz, conversou como eu jamais imaginei que ela o faria. Senhor O, homem de poucas palavras, mas de sorriso aberto, demonstrava estar feliz pela oportunidade, ímpar, de sair de casa.

Parte do diálogo estabelecido em nossa roda-de-conversa será relatado em outros pontos desta tese. Talvez essa tenha sido a última saída social de dona I. Em 2019 foi diagnosticada com câncer de mama e veio a óbito em pouco tempo.

c) Dona E, mulher espetacular, sempre bem humorada e pronta para uma deliciosa e contagiante gargalhada, perdeu de uma hora para outra, o brilho, o desejo de viver, em meio a dores incomuns. Passou dias e dias sofrendo com as dores, no segundo semestre de 2017, mas sem coragem de buscar auxílio em hospitais na região, temerosa de vivenciar os maus tratos outrora sofridos.

Em meio aos filhos e netos, moradores no mesmo quintal e alguns dividindo a mesmo teto com ela, não houve quem a convencesse a buscar o atendimento especializado. Após inúmeras tentativas e muita dor, ela passou por atendimento hospitalar, recebendo a

medicação adequada, amenizando as dores, restaurando-lhe o conforto físico, mas quando questionada ela não diz qual a razão de tamanha dor sentida.

Tais relatos demonstram a falta de confiança da comunidade nos serviços públicos, em virtude das situações de abandono e descaso que vem sofrendo ao longo de sua existência. Mesmo a juventude já percebe o descaso.

4.1.8 A juventude em São Félix

Embora não seja o foco desta pesquisa apresentar especificidades deste grupo que, também estão presentes entre os membros da comunidade quilombola de São Félix, falar destes significa prever, minimamente, o futuro desta comunidade.

As 43 famílias que compõem a comunidade são formada por jovens, sendo estes a maioria da população local, concentrando-se em rapazes e moças de faixa etária entre 17 e 28 anos.

Os membros mais velhos da comunidade afirmam esforçar-se para que os mais jovens se interessem por seus valores e costumes, mas estes, dia após dia se distanciam mais de seus hábitos culturais. Seus valores e modos de viver, assim como a interação social são bem diferentes dos membros mais velhos.

O respeito pelos mais velhos é demonstrado através do pedir a benção a todos eles, bem como o tratamento pessoal por senhor e ou senhora, mas seu perfil comportamental suscita questionamentos quanto à manutenção dos valores tradicionais dessa comunidade. Percebe-se que, essa geração de jovens, ainda que esteja em transição acerca de princípios e valores, tem sido bastante influenciada por costumes externos à comunidade. Tal se dá pela necessidade desses membros terem de buscar emprego fora da comunidade, assim como dar continuidade aos estudos em escolas regulares na zona urbana, assim como sofrem influência maciça por parte de mídia televisiva e das mídias e redes sociais.

Paulo Freire (2016) nos alerta quanto a essas mídias, porque para ele não podemos nos expor tanto à essa programação que poderia nos levar a tropeçar diante de fatos e acontecimentos trazidos por estas, sem o compromisso com a leitura crítica.

> O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários a acontecimentos na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo tempo. E isso não é fácil. (FREIRE, 2016, p. 127)

Durante o período de colheita de café, os jovens, em idade de empregabilidade, migram para outros estados, como por exemplo, Espírito Santo, para o trabalho em lavouras de café. Durante esse período guardam os recursos recebidos pela venda de sua mão-de-obra para seu sustento no período de escassez de trabalho remunerado.

Afora este período, sobrevivem fazendo 'bicos', ou seja, empregam-se em trabalhos de curta duração, que não geram vínculo empregatício, tais como auxiliares de pedreiro em pequenas obras de construção civil; colhendo e quebrando milho em lavouras da região; produzindo galinhas poedeiras e, quando na ausência destes, os mais velhos, beneficiários do BPC[8] mantem o sustento de toda a família.

Os proventos do Bolsa Família[9] também constituem fonte de recursos para a manutenção dos cuidados básicos para a sobrevivência da comunidade, já que os valores recebidos são destinados, especialmente, à gêneros alimentícios.

Durante a pesquisa, foi possível verificar que, a maioria dos jovens gosta de viver na comunidade e se assumem como quilombolas quando estão presentes em ações comemorativas e ou reivindicatórias.

Em alguns momentos os representantes da comunidade nos procuraram solicitando ações que pudessem levar os jovens à interação com a história e cultura local, de forma que, pudessem, ao longo de sua existência, se tornarem multiplicadores de ações, hábitos, costumes e valores locais.

Devido às condições sociais e econômicas da comunidade, assim como o acesso limitado a uma educação de qualidade, (não no quesito universalização, mas sim, permanência e sucesso) alguns jovens contraem matrimônio, - em sua maioria, casam-se entre si, com namoros iniciados ainda em tenra idade- e migram para os centros urbanos, afastando-se de seus pais e avós, mesmo desejosos de permanecerem por perto.

O que os levam a essa decisão difícil é o desejo de ter uma profissão consolidada e ainda poderem, com os ganhos fora da comunidade, poderem prestar auxílio financeiro aos que ficaram na comunidade. Muitos são os sonhos de sucesso profissional entre essa juventude, passando pelo futebol às passarelas da moda. A exemplo desta situação, menciono um neto de Dona A, filho do primogênito da família que, atualmente, joga em time de futebol na Bolívia. Motivo de orgulho para muitos e exemplo para outros que, lutam para trilhar o

[8] O BPC é garantido pela Lei Orgânica de Assistência Social e regido pelo art. 203 da CRFB/1988 , e artigos 20 e 21 da Lei 8.742/93, além do Decreto 6.214/07 (BRASIL, 2007b).

[9] Lei 10.836/2004 que sanciona o programa de transferência de renda, gerido pelo Governo Federal, destinado a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, sob condicionalidades (BRASIL, [2019d]).

mesmo caminho. Dona A, orgulhosa, relata a experiência vivida no país quando lá esteve em visita ao neto.

Uma das netas de Dona I sonha com as passarelas. Além de desfilar, diz de produzir seus próprios modelos. Esguia e estilosa, a moça anda como se estivesse a desfilar. Em 2017, quando da Semana da Consciência Negra, fizeram um desfile da beleza negra. Durante a semana, segundo relatos, esse seria o ponto alto das festividades. A festa prometia. A presença de celebridades locais estava assegurada, tais como o prefeito da cidade, a secretaria de cultura, a secretaria de educação, dentre outros. Obviamente, lá estava eu com minha família, marido e filhas.

As quitandeiras da comunidade aproveitaram a oportunidade para venderem seus produtos, assim como os produtores de ovos caipira, também. Após as festividades seria servido um lanche a todos os presentes, com produtos doados pela prefeitura, comerciantes locais a alguns produtos da própria comunidade.

Então o desfile começou. A neta de Dona I, na ausência de peças que as remetessem à África, esta buscou entre os enxovais das parentes próximas, lençóis coloridos e assim preparou sua indumentária e a de suas irmãs, garantindo um sucesso absoluto com muitos aplausos, em um desfile cheio de estilo e orgulho. (Imagem 6).

Imagem 6 - Moças vestidas para o desfile da beleza negra

Fonte: Fotografia da autora.

Momentos como esse, aproximam os jovens da comunidade com folguedos, mas também pode suscitar desavenças outrora esquecidas. Então, não é incomum surgir uma discussão e até mesmo um empurra-empurra, até que uma voz de comando soe e acabe acalme os ânimos acirrados.

O acesso à internet e às redes sociais é um fator de transformação do comportamento

da juventude. Portanto, é comum encontrarmos jovens com cortes de cabelo da moda, roupas bem distintas da utilizada pela comunidade, as danças e estilo musical acompanhando o ritmo importado da comunidade externa, sinais de uma influência trazida pelas mídias sociais.

Outras influências adentram a comunidade com o retorno daqueles que saem para trabalhos temporários em outras cidades e ou estados. Quando de seu regresso, trazem consigo novidades como aparelhos celulares mais modernos, adquirem motocicletas, um novo comportamento e até mesmo outra linguagem que é explorada quando relatam suas histórias cheias de atrativos que, pensam, jamais encontrarão na comunidade.

Além de suscitar o desejo de experimentar o mesmo nos mais jovens, outros problemas chegam também: o uso de drogas lícitas e ilícitas. É comum o uso de bebidas alcoólicas entre os membros mais velhos, embora seja de forma moderada, em dada ocasião, como uma festa, por exemplo. Mas, é possível perceber o uso exagerado, já em situação de adoecimento entre os jovens, mas especialmente, adultos com históricos de relações afetivas frustradas, desemprego e dependência financeira dos pais.

Infelizmente, há relatos sussurrados de envolvimento de alguns com drogas ilícitas, desde o uso à comercialização. Com estes, os mais velhos não buscam nem proximidade, pois para eles tais atitudes são inconcebíveis.

Em conversa com alguns deles, foi apontada a necessidade e a vontade de se profissionalizarem, por meio de cursos ofertados por instituições de formação nas proximidades. Apontam cursos voltados para o cultivo da terra e o trabalho com tecnologias digitais.

Ao redor da escola há movimento ao longo do dia, pois a rede de internet habilitada na escola é de usufruto de todos, o que garante a presença da comunidade nas adjacências da escola durante a manhã, mas especialmente à tarde e à noite quando não há aulas.

Percebe-se a necessidade da implementação de políticas que atendam as demandas dessa juventude, capacitando-os para o trabalho e para o desenvolvimento de uma vida saudável junto à comunidade, de forma a garantir a continuidade da memória desta, estabelecendo as conexões do passado com o presente, assegurando a cultura local nas gerações futuras. Para tal, essa juventude precisa encontrar os meios de sobrevivência, com qualidade dentro de seu território, para que seja possível a esta manter os saberes de sua comunidade, que se fazem por meio da culinária, das danças, cantigas, orações, histórias, artes, linguagem...

Esses saberes concentrados apenas nas mãos dos idosos e de um pequeno grupo de adultos tende a se perder, sendo extintos por não serem abraçados por gerações que não se

envolvem e não criam laços identitários com sua cultura. Por isso, há um investimento nas crianças para que elas aprendam e envolvam-se com as práticas e os saberes dos mais velhos de forma a preservar sua história e cultura.

4.1.9 As crianças quilombolas de São Félix

Falar das crianças desta comunidade significa mexer com minhas emoções, já que a saudade que sinto do contato com as mesmas deixa-me nostálgica. Foram vários momentos de intenso deleite e aprendizagens múltiplas.

Apesar das 43 famílias, as crianças somam em torno de 30. Há crianças de tons de pele diversos, texturas de cabelo diferentes e a diversidade nas ações, mas o ser criança, o desejo de brincar, de se divertir e de aproveitar cada momento da vida em deleites, é exatamente igual. (Imagem 7).

Imagem 7 - Crianças brincando de pular corda em frente às salas de aula

Fonte: fotografia da autora.

Suas brincadeiras são executadas ao ar livre e, normalmente, são coletivas, preferindo brincadeiras como pular corda, sempre cantando uma canção; jogar bola; pique-esconde e casinha.

A professora Cleo, para o dia das crianças, em 2017 e 2018, arrecadou brinquedos industrializados para serem doados à escola, dentre estas bonecas, carrinhos, animais em

plástico e alguns jogos. Quando do primeiro contato das crianças com os brinquedos, estas, efusivamente, trocaram um brinquedo pelo outro, brigavam por alguns, intercambiaram... Mas, passado o contato inicial, o entusiasmo desvaneceu e retornaram às brincadeiras próprias e, raramente, nos horários destinados aos brinquedos, estes voltavam às suas mãos.

Uma prática comum entre os moradores da comunidade e extensiva às crianças, pela aprendizagem dos hábitos, é o andar com os pés descalços. No dia-a-dia, nos afazeres comuns, não se encontra, a maioria, dos moradores com um chinelo ou sandália nos pés. E as crianças chegam na escola calçados, mas após o primeiro momento da aula todos retiram as sandálias, ou melhor, os chinelos, já que um ou outro usam tênis ou outro calçado.

Quando os moradores da comunidade vão até ‘a rua’(como denominam o centro comercial da cidade, ou qualquer outro ponto fora da comunidade) saem calçados com seus chinelos, mas quando adentram as terras da comunidade, retiram-no e, segurando-os pelas correias, nas mãos, traçam o restante do trajeto.

Chama a atenção, também, o fato de que as crianças não ficam muito tempo com suas blusas de frio, mesmo quando o vento e o frio são cortantes. Durante o inverno estivesse com eles várias manhãs e via as blusas penduradas nas cadeiras, ora dentro das mochilas ou emboladas em um canto. Alguns encolhidos, como se com esta postura pudessem se aquecer, outros buscando uma réstia de sol e outros brincando, como se o clima não afetasse suas atividades diárias. Descalços e sem agasalhos para o frio, respondiam-me, sempre e a quem eu perguntava, que não estavam sentindo frio.

Marcou-me o respeito que as crianças nutrem pelos mais velhos, sempre solicitando-lhes, com a mão direita estendida, a benção. Fui informada pela professora Cleo que em breve eles estariam fazendo o mesmo comigo, à medida em que fossem conquistados e acostumando-se comigo. Logo no segundo mês de visita, intermitente, em 2016, já dava a benção a todos, ganhando abraços e beijos.

Tenho por hábito levar guloseimas para as crianças nos espaços que visito e que, de antemão, fico sabendo da presença destas. Mantive o hábito em São Félix e, às vezes, as guloseimas estavam em sacolas de plástico, permitindo a visibilidade do que se encontrava dentro da mesma. Conheço inúmeras crianças que, imediatamente após o cumprimento, estariam pedindo balas ou questionando a respeito do destino das mesmas. É de impressionar que nenhuma das crianças, nas diversas circunstâncias em que as guloseimas estiveram em minhas mãos, pediu-me. Pelo contrário, aguardavam o momento em que eu fizesse a distribuição das mesmas, ainda que o olhar estivesse pedindo.

O respeito às tradições quilombola é um ponto da educação disseminada pelas mães e

as crianças têm curiosidade sobre algumas práticas, mas sobre outras mantêm-se alheias. Nas festividades sua presença é garantida. Elas ajudam na organização e divertem-se durante os festejos. Gostam de ouvir as histórias relatadas pelos mais velhos e cantam todas as músicas cantadas por estes também. Participam das atividades religiosas, sem demonstração de preferência por uma ou por outra. Apenas participam e vivem o momento.

Existem conflitos entre elas quando o assunto cor de pele é tratado. Como mencionado em tópico anterior, os casamentos se dão entre membros da comunidade e essa prática não é recente, sendo perpetuada entre as gerações. Sendo assim, os lações consanguíneos estão presentes entre as famílias, tornando, praticamente, toda a comunidade em parentes. Ainda que um parente de um agregado, por meio de um casamento, venha morar na comunidade, mais cedo ou mais tarde, as famílias acabam se entrelaçando.

Os casamentos entre parentes cruzados parecem ser comuns entre as comunidades quilombolas, como afirmam Barbosa e Silva (2014, p. 131) acerca da Comunidade Quilombola de Cubas, localizada em Conceição do Mato Dentro, em Minas Gerais, quando primos se casam entre si e ocorre, às vezes, até mesmo o casamento entre tio e sobrinha. Como o convívio se dá em locais públicos, conhecerem-se em "rodas de conversa, forró, nas fogueiras, enfim, nos locais de convívio comum" pode levar os parentes ao casamento.

Características como tonalidade da cor da pele e textura do cabelo são utilizadas por eles para estabelecer uma classificação quanto ao ser negro ou não, como a conversa estabelecida com as matriarcas:

> **Dona A:** Agora, a minha vó, mãe do meu pai, ela falava que a mãe, que a mãe dela era morena, mas que tinha o cabelo muito liso, ela falava isso. Inclusive a minha vó, mãe do meu pai, não tinha cabelo "esturricado" igual o meu não, ela tinha o cabelo bem "puquin", só que não era seco não. A prova é que tem o O ali, que era neto dela também, ele não tem o cabelo seco. Eu mais a F tem o cabelo seco. Então é uma coisa, que se você for parar e pensar, é uma raça de coisa mesmo, né. Isso aí ela falava, né. Que a mãe dela não era...Não tinha cabelo seco, não, que tinha o cabelo bem liso. A minha bisavó ela era escrava. Era irmã da tia Ridusina.

Quando ela fala do cabelo, mostra-me apenas uma pequena mecha e arruma o lenço que cobre toda a cabeça, como estivesse escondendo a marca de sua ancestralidade. O hábito de cobrir os cabelos com lenço é comum entre as mulheres mais velhas, enquanto as mais jovens, das crianças às adultas, escolhem as tranças e ou o cabelo ao natural.

JF, mulher de 34 anos, afirma que depois que aprenderam a trançar os cabelos, passaram a adotar penteados feitos com tranças utilizando o cabelo natural e ou artificiais, alongando os cabelos com fios de cores variadas. Segundo ela as tranças asseguram sua

identidade como negra e vem ajudando-a, assim como às outras mulheres, adultas, adolescentes e crianças, a reconhecer sua beleza negra.

Nilma Lino Gomes (2006) afirma o que JF vem aprendendo por meio de suas vivências:

> Cabelo crespo e corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. (GOMES, 2006, p. 20).

Essas práticas criativas e cheias de significado quanto aos cabelos, representam formas de resistência e ações afirmativas para a autonomia, em detrimento da expressão do racismo manifestadas na crítica à textura do cabelo negro. JF ilustra o que afirma Nilma Lino Gomes (2006, p. 21) ao dizer que "Nenhuma identidade é construída no isolamento."

As mulheres reúnem-se para uma trançar o cabelo da outra, mães e filhas em um mesmo movimento. Ao final do dia das tranças cores e estilos desfilam nas ruas e quintais do quilombo. As meninas admiram os penteados uma das outras, as adolescentes planejam os próximos penteados enquanto as adultas olham, satisfeitas, as obras de suas mãos.

Na escola o cabelo e a pele também são alvo das conversas e de tensões entre as crianças. Em uma circunstância estava um garotinho de 8 anos, muito nervoso, em defesa de sua irmã de 5 anos, que estava sendo atacada pela colega de classe com adjetivos racistas. Quando procurei saber o que estava ocorrendo ele disse-me que tinha muita raiva da menina e que, se pudesse a mataria. Diante de expressão verbal tão violenta e a demonstração de emoções tão fortes, passei a conversar com ele em busca de maiores informações. Ele relatou-me que a coleguinha, de pele clara, vivia xingando sua irmã de preta, feia e fedorenta, não permitia que sua irmã se sentasse próximo de si e não admitia que a mesma tocasse em seus materiais. Como a irmã recorria a ele para tentar resolver o conflito, ele trazia sobre si a angústia da irmã.

Ao presenciar a cena, entendi Nilma Lino Gomes (2006) ao referir-se ao processo de formação identitária, pois para ela essa construção se faz no contato e no contraste com o outro, mas também se faz no conflito e no diálogo. Às vezes, como participantes de uma comunidade quilombola, podemos pressupor que tais conflitos não existam. Ao mesmo tempo, constatei que os mesmos gestos e palavras, que expressam o racismo no Brasil, são perpetuados através das gerações, ainda que geração de quilombolas.

Pude, também, ouvir o relato de uma mãe sobre o preconceito vivido por sua filha. A

mãe, de pele clara, casada com um morador da comunidade, filho de uma das matriarcas, agregou-se à comunidade trazendo dois filhos de uma relação anterior, ambos com a pele clara. O menino, filho mais velho ao final do quinto ano, já se defendia destas atitudes de preconceito, segundo a mãe, mas a menina frequentemente desejava não ir às aulas. Essa garota que já apresentava um quadro de dificuldade de aprendizagem, tinha este agravado em virtude das situações vividas, segundo afirmação da mãe. Ao tratar o assunto com as professoras estas confirmaram algumas situações pontuais, sendo que a intervenção ocorria também pontualmente.

Quanto aos demais aspectos da convivência entre as crianças, não se percebeu outros conflitos que os levassem a desgostar da escola, mesmo com os conflitos citados, não eram estes impeditivos para que, durante as brincadeiras, seja na rua ou na escola, os mesmos fossem esquecidos e todos voltassem a ser iguais, ou seja, crianças.

4.1.10 A escola municipal São Felix Quilombola

Anterior à implantação dessa escola na comunidade, as crianças em idade escolar frequentavam a escola na zona urbana, distante cerca de seis quilômetros de sua residência, o que elevava o número de evasão entre os estudantes quilombolas.

Mesmo com a escola implantada na comunidade, segundo J, a representante da comunidade, as dificuldades não diminuíram, já que os docentes não atuavam considerando as práticas culturais e as vivências das crianças matriculadas na escola. Junto a esse fator, outras limitações se apresentavam, tal como a escassez de materialidade e a distância do docente em relação à comunidade.

A instituição escolar que atende o público da Comunidade de São Félix, tem o funcionamento apenas no turno da manhã, para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), no horário de 7h as 11h, mas as crianças começam chegar na escola às 6h:20min. Como as duas docentes, que atuam na instituição, também chegam bem cedo, em virtude da necessidade de carona para perfazer a já citada estrada de terra de 4 quilômetros, começam a aula por volta das 6h:10min.

Logo em seguida, os estudantes tem sua primeira refeição diária, oferecida no espaço escolar, após inúmeros diálogos entre as docentes e representantes da secretaria de educação municipal. O lanche consiste em leite, ou bebida láctea achocolatada e biscoitos, começando às 6h:30min.

A outra refeição ocorre às 9h e tem um cardápio orientado por nutricionista do

município. Apresenta, ao longo da semana, uma alimentação substancial e nutritiva, feita carinhosamente por duas funcionárias que buscam acrescentar na refeição um prato regional, como a banana verde frita (a predileta entre os estudantes), mandioca cozida ou frita, salada de verduras com legumes e sucos de limões caipiras ou de frutas sazonais encontradas na comunidade.

A escola não tem muros (Imagem 8) e sua cerca de mourões e fios de arame farpado, não oferece segurança, mas segundo uma docente da escola, "não é papel da escola oferecer segurança, mas formar pessoas para sua plenitude". (Caderno de bordo, 2016)

Imagem 8 - Escola Municipal São Félix Quilombola

Fonte: Fotografia da autora.

Sua fala encontra ressonância em Paulo Freire, o autor de Pedagogia do Oprimido (1968), quando defende uma escola que forme cidadãos empoderados para sua emancipação.

Tanto a professora quanto Paulo Freire encontram respaldo na CRFB/1988 e na LBDEN (1996), art. 2º, que defendem no corpo de sua legislação uma educação voltada para a formação de cidadãos:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, [2019]).

Mas, de qual cidadania estamos falando e de quais direitos cidadãos são esses, pois como a história da própria comunidade nos mostra, seus direitos assegurados pela Carta Magna do país e pela Lei Ordinária que rege a Educação Brasileira, não têm sido garantidos a contento.

A educação para a cidadania faz menção a uma cidadania tardia como a Lei Áurea em

1888, mais de um século após o início da escravidão, ou uma cidadania atropelada pelos direitos políticos dos candidatos aos cargos públicos?

Essa cidadania, conforme apontam as principais leis brasileiras, fazem referência à liberdade, cujo sentido fundante encontra-se no bojo dos direitos humanos, ultrapassando a condição de nacionalidade e chamando à existência a igualdade, já que é por meio dela que os sujeitos de direitos tornam-se participantes da norma positivada pelo Estado, tendo as relações humanas estabelecidas e asseguradas no direito à educação, à informação, ao acesso aos espaços públicos diversos e à liberdade.

No que tange aos direitos desses estudantes da comunidade de São Félix, seus direitos estão também resguardados pelo ECA, um dispositivo legal que assegura a proteção à criança e ao adolescente de forma integral:

> A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e igualdade. (BRASIL, [2019b].

Com a implementação da Lei nº 10.639 em 2003 (BRASIL, 2003d), tornou-se obrigatória a inclusão da História e da Cultura Africana nos currículos escolares da Educação Básica, com indicação para a exploração da temática nos conteúdos das áreas de conhecimento Arte, História e Literatura.

Mesmo em uma escola localizada dentro de território quilombola, não há garantia de que a lei seja cumprida, já que de acordo com a professora que atende aos estudantes da comunidade, só o faz o docente que milita em favor de uma educação de qualidade, justa, igualitária, inclusiva e que busca a correção de injustiças sociais históricas. Do contrário, a cultura do preconceito e racismo institucionalizado que permeia o país, envolve o docente em seus afazeres inúmeros e o leva a seguir um currículo colonizado.

Por vezes, o distanciamento das comunidades quilombolas do acesso aos direitos, diz do desconhecimento dos servidores públicos que prestam atendimento a eles.

Esse grupo étnico que foi submetido à escravização e espoliados de seus bens, deveria encontrar na educação escolarizada uma oportunidade de ter sua cultura, sua memória, seus valores e saberes-fazeres valorizados e reconhecidos em um espaço justo e promotor de uma nova consciência coletiva que ressignifique a vida individual e coletiva.

As constatações relativas à garantia dos direitos civis e sociais na comunidade de São Félix, remete-nos ao texto de José Murilo de Carvalho (1998) - *Brasileiro: cidadão?*- no qual

o autor leva-nos à compreensão de que o exercício da cidadania e a garantia dos direitos são determinados pelo papel social desempenhado pelos indivíduos que participam da sociedade brasileira.

Levando em consideração o exemplo trazido pelo autor no texto, cujos personagens são representados por um macumbeiro, um crente e um doutor, os quilombolas de São Félix estariam entre os primeiros e, portanto, sem acesso aos seus direitos e ainda desacreditados pela população, em detrimento de suas práticas culturais.

As conquistas trazidas pela CRFB/1988 não suplantam a radicalidade das desigualdades sociais. E com isso convivemos com uma cidadania que ainda não a temos em plenitude. A dominação das classes sociais ainda se faz presente e o direito jurídico subjetivo não alcança sua finalidade.

Os cidadãos da comunidade de São Félix, para exercerem sua cidadania de forma plena, assim como outros grupos da sociedade brasileira, deveriam ser titulares dos direitos civis, sociais e políticos. Se assim o fosse, seus membros teriam acesso aos serviços fundamentais à vida, bem como a garantia de sua participação no governo da sociedade e ainda na riqueza coletiva.

Esse exercício possibilitaria, segundo José Murilo de Carvalho (2002), a redução dos excessos de desigualdades produzidos pelas sociedades cujo regime econômico se faz nos princípios do capitalismo, gerando uma aproximação ao conceito de justiça social e garantindo o mínimo de bem estar social a todos.

A Educação Básica como direito a essa comunidade, objetivaria a garantia de um direito fundamental de natureza social, cujo pré-requisito seja a expansão dos outros direitos, pois a educação pode ser considerada a chave para novos direitos, evitando retrocessos e promovendo uma nova consciência de cidadania. Essa consciência cidadã, firmada em princípios educativos dialógicos, encontra em Paulo Freire uma metodologia para o trabalho pedagógico.

4.2 Contextualização da metodologia com foco nos objetivos da pesquisa

O percurso metodológico exposto tem por base os círculos de cultura em Paulo Freire, além da contribuição da pesquisa-ação em Michel Thiollent (2011) e da etnografia, buscando em instrumentos como a observação participante, os questionários e as entrevistas os recursos necessários para alcançar os objetivos propostos. Como ação junto às crianças, desenvolvo oficinas temáticas voltadas para a exploração dos conteúdos matemáticos.

Retomo os objetivos da pesquisa para justificar a escolha metodológica, iniciando por seu caráter qualitativo. A análise crítica de práticas matemáticas utilizadas no cotidiano da comunidade quilombola de São Félix, assim como nas práticas escolares só poderia feita com instrumentos de coleta de dados qualitativos. Haja vista, a diversidade presente no campo pesquisado: a diversidade etária nas classes multisseriadas, as experiências e práticas das docentes e os saberes dos membros da comunidade.

Por assumir muitas formas, conforme afirmam Roberto Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994) a investigação que se propõe a ser qualitativa agrupa estratégias diversificadas de coleta de dados e pode ser conduzida em contextos múltiplos, como ocorre em São Félix. Caracterizada desta forma, a investigação qualitativa atende aos objetivos da pesquisa, outrossim:

> Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Tanto para atender ao objetivo central quanto aos específicos a pesquisa qualitativa oferecerá como subsídios a observação participante e a entrevista em profundidade, sendo esta também denominada não estrutura e ou aberta. Conforme Roberto Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994) estes instrumentos auxiliam o pesquisador a compreender o que os sujeitos da pesquisa pensam e como constroem seus conceitos. Para tal, o pesquisador necessita dedicar tempo ao campo e aos seus sujeitos, dirigindo-lhes perguntas e registrando suas respostas em uma perspectiva pessoal.

Quanto ao objetivo de contextualizar, a partir das políticas curriculares oficiais e das legislações, a proposta para a educação escolarizada em comunidades quilombolas, especificamente para o ensino da Matemática nos anos iniciais, exige uma pesquisa documental em busca de respostas específicas. Essas respostas giram em torno de questões elaboradas pelas minhas inquietações: o que dizem os documentos curriculares acerca da Alfabetização Matemática na perspectiva do Numeramento? A Etnomatemática encontro lugar nas diretrizes curriculares para a Educação do Campo e para a Educação Quilombola? Como a ela é tratada? Quais são as orientações para as práticas pedagógicas escolares quanto aos saberes das comunidades quilombolas?

O segundo objetivo específico, certamente com maiores implicações investigativas,

demanda instrumentos da pesquisa-ação e da etnografia, com a finalidade de pesquisar as práticas docentes voltadas para a exploração do Numeramento no processo de alfabetização na comunidade quilombola, considerando a exploração da linguagem matemática e seu domínio discursivo. O objetivo, por isso, apresenta complexidades no que diz respeito ao tema, ao campo e aos sujeitos da pesquisa. Por isso, lança mão da observação participante e de entrevistas que mais se assemelham a uma boa conversa entre amigos. Desta forma, não se separa a entrevista das demais atividades da pesquisa, já que durante a observação, as rodas de conversa e até mesmo em encontros fortuitos o pesquisador pode transformar o momento em uma entrevista.

Contudo, é importante frisar a necessidade de um planejamento e um cronograma que constem entrevistas formais com objetivos específicos com vistas a um ponto chave da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para alcançar o que se espera do objetivo detalhado acima, destaca-se a necessidade da utilização de um caderno de bordo, ou caderno de anotações que acompanhou-me durante toda a estadia no campo. Neste são registrados

> dados, gráficos e anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social em que o profissional está inserido e pretende investigar. É o espaço em que se situam o aspecto pessoal e intransferível de sua experiência direta, os problemas de relações com o grupo pesquisado, as dificuldades de acesso a determinados temas e assuntos nas entrevistas e conversas realizadas ou, ainda, as indicações de formas de superação dos limites e conflitos por ele vividos. (ECKERT; ROCHA, 2013, p. 72).

Houve momentos em que poucas anotações eram feitas, apenas uma ou outra palavra para que o fio da conversa não fosse perdido. Ao perceber que fatos e falas importantes poderiam ser perdidos, salvei em meu celular um aplicativo de gravação e passei a gravar algumas conversas para em casa fazer o relato em meu caderno.

Fotografias e filmagens também foram utilizadas como materiais para registro de dados, conversas e entrevistas.

Finalmente, o último objetivo, não menos complexo que os demais visam investigar as práticas de Numeramento utilizadas no cotidiano da comunidade São Félix. Aqui a observação participante também constitui uma importante ferramenta, por se caracterizar como uma relação de prazo relativamente longo entre investigador e o grupo investigado, tornando-o partícipe das ações desenvolvidas no campo para compreender as ações de seus sujeitos, bem como de suas culturas linguísticas, religiosas e sociais. (MAY, 2001).

As entrevistas não-estruturadas ou abertas tiveram como eixo norteador a proposta da

pesquisa, as práticas de conteúdos matemáticos na comunidade e na escola, e em como ela chega aos alunos garantindo uma aprendizagem significativa.

A condução das entrevistas, embora utilizando um roteiro, se deu por meio de um diálogo aberto, envolvendo, em alguns momentos, docentes, familiares e estudantes.

Tendo as entrevistas sido conduzidas por mim, como pesquisadora, além de orientar a participação dos envolvidos, encorajei-os a declarações que deram sustentação à pesquisa, bem como a manifestações espontâneas que expressassem pensamentos e conceitos.

Os sujeitos da pesquisa foram questionados acerca do desenvolvimento da aprendizagem Matemática e sua relação com a língua em que ela é ensinada, e se a forma de ensino assegura uma aprendizagem significativa.

Nas entrevistas semiestruturada, dirigidas a membros da comunidade e às docentes que atuam na escola local, as questões foram previamente elaboradas servindo de eixo orientador para o desenvolvimento da entrevista.

Embora a ordem das questões não tenha sido rígida, o roteiro elaborado possibilitou a coerência entre as respostas e a possibilidade de adaptação de forma flexível na exploração das questões, como as que seguem:

a) conhece os termos Alfabetização Matemática e Numeramento? O que significam para você? Como estes conceitos estão presentes em suas práticas?
b) conhece os instrumentos curriculares e o que versam sobre os conteúdos e o ensino da Matemática? E as diretrizes curriculares que regem a Educação do Campo e a Educação Quilombola?
c) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribui para o enriquecimento de sua prática, especialmente no ensino da Matemática? Como?
d) você entende a necessidade de alfabetizar os estudantes em Matemática? E como se dá a exploração da linguagem Matemática em sala de aula?
e) você percebe uma correlação entre a alfabetização em Língua Portuguesa e a Matemática? Como? E do Letramento e Numeramento?
f) há, de forma efetiva, uma melhor aprendizagem dos conteúdos da Matemática para os estudantes com melhor proficiência na alfabetização em Língua Portuguesa?
g) como você proporia práticas de alfabetização em Matemática para estudantes quilombolas, considerando os aspectos históricos e culturais da comunidade?
h) em se tratando do ensino da Matemática para estudantes quilombolas, qual seu ponto de partida?

i) o que o mais te chama atenção no ensino da Matemática? E sobre os saberes matemáticos dos estudantes de São Félix?
j) como você percebe que os estudantes quilombolas aprendem Matemática de forma mais fácil?
k) ao planejar suas aulas de Matemática, você planeja a linguagem mais adequada para ensinar o conteúdo? Utiliza os saberes matemáticos da comunidade quilombola em seu planejamento?
l) a sua formação te deu base suficiente para o ensino da Matemática? Se não, como se prepara para o ensino dos conteúdos matemáticos?
m) e sobre o trabalho com quilombolas? Sente-se preparada, com base em sua formação inicial, além do suporte dos gestores locais em formação continuada?
n) durante a elaboração das atividades para o trabalho com Matemática, qual concepção a norteia? Quais instrumentos utiliza? E quanto à Educação Quilombola? Quais são suas referências?
o) o livro didático utilizado tende às demandas educacionais local? Estabelece um diálogo com os saberes, cultura e história da comunidade?
p) quando do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, quais procedimentos utiliza desde seleção dos conteúdos, à escolha das atividades até a avaliação?
q) como você concebe a Matemática na vida dos estudantes quilombolas? As crianças de São Felix dão importância aos conteúdos matemáticos, relacionando-os às ações e vivências cotidianas?

Para o desenvolvimento da pesquisa há que se considerar a relevância dos métodos e sua indicação de percurso. Toda ação é importante. Cada fato necessita de análise comprometida com o contexto em que ele se deu. Instrumentos diversos escolhidos com conhecimento e coerência asseguram a fidelidade do pesquisador para com os sujeitos da pesquisa. Então, de forma breve, apresento como a etnografia, a pesquisa-ação e Paulo Freire contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, bem como de seus resultados.

4.2.1 A contribuição da etnografia para a pesquisa

A partir da proposta elaborada para a realização da pesquisa, tive como enfoque metodológico qualitativo, buscando na Etnografia e na pesquisa-ação que, devido à sua relevância junto às ciências humanas e sociais, seria possível a utilização de suas ferramentas

para a coleta de dados, permitindo, através da observação participante, uma imersão na pesquisa proporcionando, ainda, de forma analítica trabalhar com os significados ora explícitos, ora não, buscando respostas ao problema a ser pesquisado.

Entretanto, ao considerar o tempo que passei na comunidade, acompanhando suas ações cotidianas, bem como na observação participante das práticas pedagógicas na escola, julguei que, para se considerar uma pesquisa etnográfica, eu deveria estar imersa nas ações comunitárias, vivenciando, de forma ainda mais próxima e intensa suas vivências.

A Etnografia traz um enfoque antropológico à pesquisa, mostrando os aspectos da constituição de um povo, especialmente no que tange à sua formação cultural e a manutenção dos hábitos desenvolvidos por esta comunidade.

Ainda que eu tenha estado presente em várias ações da comunidade São Félix, de agosto de 2016 a dezembro de 2018, não consideraria a pesquisa como uma etnografia, pois não estive imersa nesta cultura tempo suficiente para compreender toda a complexidade social, cultural e econômica em que se insere a comunidade.

Em vista da apresentação da Etnografia como um ramo das ciências humanas, na introdução do livro Etnografia e Educação: conceitos e usos, Senna (2011, p. 8), no Prefácio da obra intitulada *Etnografia e educação: conceitos e usos*, afirma que esta poderia tornar-se " uma prática com verdadeiro impacto social, revolucionário, pois que vai ao povo, torna-o visível, cônscio de si e o traz para o centro da sociedade, sem máscaras, sem vergonha, sem pudores higienistas" (p. 85). Logo, os objetos da Etnografia, segundo o autor, "são o registro dos sujeitos sociais situados para além dos imaginários clássicos da Modernidade."

Sendo assim, após tais considerações, utilizo ferramentas etnográficas, como já mencionado, e, às vezes, adoto uma conduta também etnográfica, mas embrenho-me, ousadamente, em uma metodologia freireana, ou seja, estabeleço o diálogo como fonte de coleta de dados assim como os círculos de cultura. Adoto também, na redação desta pesquisa, a primeira pessoa do singular, passando ser a narradora dos fatos, ações, aspectos físicos de lugares e pessoas que compuseram este trabalho.

4.2.2 A contribuição da pesquisa-ação

As salas de aula, a escola, os quintais das famílias, lugares onde fosse possível encontrar as crianças, tornaram-se espaço de observação e de coleta de dados. Não obstante, fez-se necessário utilizar a concepção de pesquisa trazida por Thiollent (2011), devido à seriedade e compromisso de manter-me fiel às visões e concepções do pesquisador, pois

“Nesse contexto, a realidade não pode ser considerada como independente da consciência humana como se fosse um amontoado de pedras no solos de outro planeta.” (THIOLLENT, 2011, p. 11).

A pesquisa-ação além de envolver a observação e a participação do pesquisador no campo, pressupõe uma ação planejada, podendo ser qualificada como pesquisa-ação “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.” (THIOLLENT, 2011, p. 21). Aqui o pesquisador tem a clara intenção de desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos que estão sendo observados.

A partir dessa concepção e dos objetivos elencados, revisto-me desse conceito e assumo o compromisso de, mais do que colher dados, gostaria de trabalhar junto com os estudantes ações que suscitem reflexões e tomadas de consciência. Então, defino por buscar em Paulo Freire os círculos de cultura e o diálogo como forma partilha, de troca, produzindo ações-reflexões-ações. Assim, estava fazendo a opção de imprimir um caráter metodológico flexível, sem fôrmas, tendo como padrão apenas as conversas abertas e recheadas de originalidade, com a marca característica de cada participante.

4.2.3 A contribuição de Paulo freire e os círculos de cultura

Fazendo a opção por uma metodologia pautada no diálogo, tendo na centralidade a participação dos sujeitos com suas opiniões, conceitos, relatos de experiências e saberes, a fonte de inspiração não poderia ser outro senão Paulo Freire.

Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia do oprimido* (1987) e *Pedagogia da autonomia* (1996), estabelece o diálogo como ação pedagógica que, aliado a um sentimento de amor, é capaz de gerar ações políticas transformadoras. E estes diálogos ocorrem em círculo de cultura, ou seja, roda de pessoas, onde o saber é produzido a partir dos saberes diversos trazidos pelas pessoas à roda.

Carlos Rodrigues Brandão (2017) afirma que:

> No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos do círculo de cultura. (BRANDÃO, 2017, p. 69).

Ao escolher o círculo de cultura, como instrumento para coleta de dados, considero que as entrevistas seriam feitas em momentos coletivos, mas também individualmente, de

acordo com a necessidade de exploração do tema levantado.

No círculo de cultura há um rompimento com a estrutura de sala de aula tradicional quando os estudantes estão organizados em fileiras e o professor ocupa a centralidade da sala, como o detentor da palavra e do saber. O círculo de cultura pressupõe a horizontalidade, pois todos

> [...] no Círculo, pesquisadores e pesquisandos são sujeitos da pesquisa que, enquanto pesquisam, são pesquisados, e, enquanto são investigados, investigam. É por esta mesma razão que a expressão "o(a) pesquisado(a)" é substituída por "o(a) pesquisando(a)". Os(as) pesquisandos(as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação. (ROMÃO *et al*., 2006, p. 4).

As práticas pedagógicas propostas para os círculos de cultura têm a clara intenção de promover aprendizagens para a vida, conscientes de uma participação ativa na cidadania. Por meio das trocas, dos diálogos, o pesquisador/docente é incumbido de fazer a intervenção pedagógica e, por isso, deve estar atento ao pesquisado/estudante, considerando como ele pensa, sobre o que pensa e como aprende.

O pesquisador, quando elabora a ação pedagógica, se orienta como um construtor de práticas que considerem as necessidades de aprendizagem, mas que, também promovam a autonomia e façam ecoar a voz dos aprendizes, valorizando, inclusive, sua variedade linguística. Os erros, para este docente, devem ser considerados como tentativas de acerto, sendo que a intervenção levará o estudante às respostas exitosas.

Com as crianças foram estabelecidas duas ações metodológicas, objetivando o ponto de chegada da pesquisa: inicialmente, os círculos de cultura contribuíram para coletar informações acerca de suas necessidades e interesses, para, em seguida, utilizar as oficinas pedagógicas para tratarmos de seus saberes.

Ao escolher os círculos de cultura e as oficinas para trabalhar com as crianças, estava optando por recursos metodológicos que, a partir de pressupostos construtivistas e interacionistas, os objetivos da pesquisa pudessem ser alcançados, respondendo as questões anteriores à estadia em campo.

Os círculos de cultura ocorreram em momentos anteriores à realização das oficinas, pois os elementos presentes neste, tal como o universo vocabular dos participantes, deram origem às palavras geradoras e ao tema gerador, nos momentos estabelecidos para a leitura do mundo, que direcionaram o planejamento das oficinas.

Os círculos de cultura não têm uma fôrma. É uma proposição que leva em

consideração o respeito ao contexto, à experiência e as vivências dos participantes, levando-os a problematização de seu espaço e até mesmo de sua cultura.

Os círculos de cultura foram iniciados em 2017, no segundo semestre, quando uma vez por semana eu ia até a escola para encontrar-me com as crianças e, por volta de uma hora conversávamos sobre temas aleatórios, para que eu pudesse reconhecer as palavras e expressões que compunham seu universo vocabular.

A partir do universo vocabular eu estaria trabalhando os temas geradores, que comporiam outros encontros e dariam origem às oficinas pedagógicas, estas com vistas aos saberes matemáticos e as práticas de Numeramento que estes mobilizam em suas práticas cotidianas.

4.3 As oficinas pedagógicas como prática pedagógica

As oficinas, ao contemplarem, segundo Adriana Careaga *et al.* (2006) a experiência dos participantes, unem a educação escolarizada e a vida, centrando-se nos problemas e interesses do grupo. Desta forma, pressupõe uma participação ativa dos envolvidos, por meio de técnicas diversas, principalmente as discussões em grupo, voltadas para a resolução dos problemas apresentados.

Ao serem propostas para o trabalho com os estudantes tinham como objetivo conhecer seus saberes, mas também, propor, em alguns momentos, uma intervenção, objetivando aprofundar nos saberes internalizados pelos estudantes.

As oficinas pedagógicas, muito faladas e utilizadas como ferramenta de construção e troca de conhecimento, possibilita tanto a reflexão da teoria sobre a prática e vice-versa, quanto a intervenção sobre a aprendizagem.

Para Carmen Candelo Reina, Gracia Ana Ortiz Ruiz, e Barbara Unger (2003) autoras do manual *Hacer Talleres: una guía práctica para capacitadores,* as oficinas constituem em um espaço de construção coletiva, que, além de combinar teoria e prática acerca de determinado assunto, leva em consideração os saberes e as necessidades de aprendizagem dos participantes.

As oficinas tem um número limitado de participantes que irão, de forma coletiva e participativa, desenvolver um trabalho “ativo, criativo, concreto, pontual e sistemático por meio do aporte e intercâmbio de experiências, discussões, consensos e demais atitudes criativas, que ajudam a gerar pontos de vista e soluções novas e alternativas a problemas dados”. (REINA; ORTIZ; UNGER, 2003, p. 33).

As oficinas remetem à compreensão de seu próprio nome: espaço físico de produção. Sendo assim, o planejamento destas torna-se parte fundante das ações, com vistas aos objetivos elencados. No planejamento, além do espaço físico, o tema já deve estar contemplado bem como as situações problemas que serão tratadas com o grupo, possibilitando-lhes a reflexão e o debate, com a finalidade de buscar soluções para os problemas apresentados que, via de regra, seriam conflitos envolvendo os participantes.

Ainda que alguns autores apontem limitações no trabalho com as oficinas, especialmente por limitar a quantidade de participantes, Adriana Careaga *et al.* (2006, p. 6) afirmam que estas auxiliam no desenvolvimento de vários saberes, tais como "cognitivo, operativo e relacional".

Por meio das oficinas, Adriana Careaga *et al.* (2006) apontam outras habilidades que são trabalhadas, para além da unidade temática elencada para o desenvolvimento de seus passos: saber escutar, respeitar as opiniões dos demais participantes, tomar decisões coletivamente, discernir a relevância das informações, respeitar os turnos de fala, aprender o convívio em grupo.

Como as chuvas foram muito intensas no segundo semestre de 2018, as aulas foram canceladas em dias diversos durante os meses de outubro e novembro, já que a estrada extremamente castigada pelas águas, tornou-se intransitável, já que a poeira vermelha de outrora tornou-se em lamaçal escorregadio e camuflador de buracos em determinados pontos. Sendo assim, nem as docentes e muito menos eu conseguíamos o acesso à escola.

As manhãs de sexta-feira ficavam vazias para mim, esvaziadas de saudade das crianças e do contato energizante que delas emana.

As oficinas realizadas nos meses de agosto e setembro e início de outubro transcorreram conforme o planejado, mas só puderam ser retomadas em meados de novembro e encerradas na primeira semana de dezembro, sendo que na segunda semana, meu último dia de visita, fizemos uma festa com bolo e muitas guloseimas para desfrutarmos as doçuras 'das crianças'.

Como mediadora das oficinas, de acordo com Adriana Careaga *et al.* (2006, p. 8), meu papel consistia em considerar, as crianças, como sujeitos da aprendizagem; os objetivos de aprendizagem; o conteúdo curricular, bem como as etapas das oficinas. Além disso, a autora enfatiza que o mediador deverá conhecer as características do grupo e como as interações se dão no contexto da aprendizagem.

Como formador, o mediador deverá ser capaz de "completar a informação que surgir na discussão do grupo. Comentar as soluções elaboradas no grupo. Estimular a reflexão.

Orientar, estimular e fornecer a assistência especializada.[10]" (CAREAGA *et al.*, 2006, p. 8- tradução nossa).

Assim, conhecedora da energia inesgotável das crianças, seu desejo de falar, de relatar suas experiências, de contribuir com informações desconhecidas por mim, além de desejar brincar e interagir com os colegas, elaborei oficinas que possibilitassem a participação de todos, estando eu atenta ao falar de cada um que assim o desejasse.

É importante ressaltar que os temas para as oficinas foram levantados de agosto a dezembro de 2017, quando como pesquisadora, estive entre as crianças, observando-as em vários momentos, tanto em sala de aula quanto fora dela, em atividades lúdicas, direcionadas pelas docentes ou em atividades livres, conduzidas pelas próprias crianças, no horário de recreio na escola, na rua ou nos quintais das casas, quando de minhas visitas à comunidade.

Ressalta-se que, quando se trata da participação das crianças, estudantes da escola quilombola, os responsáveis por estas, autorizaram sua participação mediante assinatura em termo devidamente lido e esclarecido, durante reunião na escola. A primeira reunião ocorreu em junho de 2017 para apresentação da pesquisadora, e a segunda em março de 2018 com a explicação do trabalho que seria desenvolvido e a assinatura de termo de consentimento, que foi lido e explicado às mães.

No capítulo seguinte relato a experiência com os círculos de cultura e as oficinas, marcando a participação das crianças e seus saberes de forma mais efetiva na pesquisa.

[10] Completa la información que surja de la discusión en grupo. Comenta las soluciones elaboradas en el grupo. Estimula la reflexión. Orienta. Anima. Brinda asistencia técnica.

5 ATORES EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA QUILOMBOLA EM SÃO FELIX

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados a partir da observação feita em sala de aula e nos demais espaços da escola, nos quais as atividades educativas transcorreram. O encontro com os familiares das crianças, para a apresentação do projeto de pesquisa em andamento, será relatado, bem como a entrevista com a diretora da escola, e também secretária municipal de educação, os diálogos com as docentes e dentre outros atores que, despontaram como enriquecedor da pesquisa.

É importante informar que, passei o segundo semestre de 2016 visitando a comunidade e a escola, praticamente toda semana. Esse contato visava a inserção, gradativa, na comunidade, esperando obter sua aprovação para minha presença frequente, assim como conquistar sua confiança e simpatia.

Assim, como afirma Barbosa e Silva (2014, p. 126), existem barreiras estruturais ainda ativas, estabelecidas tanto nos aspectos físicos para o acesso à comunidade, quanto sociais, "e não sem razão, os quilombolas, por vezes, mostram-se bastante desconfiados com relação aos agentes exteriores". Reconhecendo essa desconfiança como legítima, em virtude da trajetória da formação dos quilombos, passando desde resistência, à condição de mercadoria, à cidadania de segunda classe, até à invisibilidade, esperei e observei respeitosamente, mas havia decidido que não faria a pesquisa se não obtivesse a confiança da comunidade. No início dessa inserção, sentia seus membros reticentes e distantes, com poucas palavras, mas de olhar atento.

Com o passar do tempo fiquei sabendo que, devido à exploração de sua demonstração de boa-vontade e, consequentemente, de bens e serviços locais, principalmente com intenções eleitoreiras, a comunidade tornou-se mais seletiva quanto a quem permitiriam a proximidade.

A resistência ainda se faz presente entre os moradores do quilombo e há a necessidade de compreensão por parte do agente exterior, pois a forma de ver o mundo, sob seu olhar, é diferente em vários aspectos, pois "remetem-nos à diversidade, que ainda não é totalmente aceita. Consciência, mobilização e luta são, hoje, parte da realidade quilombola, num contexto em que o exercício da cidadania ainda não é, para essas pessoas, total." (BARBOSA; SILVA. 2014, p. 125-126).

Então eu não poderia adentrar o território da comunidade de São Félix sem um mediador que me levasse ao "Doc[11]" que, posteriormente, fizesse minha aproximação com os demais membros da comunidade. Como já dito, ao utilizar conceitos e métodos da etnografia, entendo a entrada no campo como um aspecto essencial para a coleta de dados, adotando a compreensão de que essa entrada

> significa tanto a permissão formal do "nativo" para ele dispor de seu sistema de crenças e práticas como objeto/tema de produção de conhecimento em antropologia, quanto o momento propriamente dito em que o(a) antropólogo(a) adquire a confiança do(a) nativo(a) e de seu grupo, acepções que, em linguagem técnica, significam, da parte dos observados, que permitem deixar-se observar pelo(a) etnógrafo(a) que, por sua vez, integraria o cotidiano de suas vidas. (ECKERT; ROCHA, 2013, p. 58).

Assim, a professora Cleo foi, a porta de entrada, para mim na comunidade e não se furtava em apresentar-me a todos, dizendo do meu desejo em conhecê-los para parcerias produtivas, especialmente no que dependesse de aspectos formativos. A "Doc" em São Félix seria, à época, JF, a representante da comunidade em situações formais e não-formais. Sua representação compreendia a participação em reuniões com e em setores públicos e privados, acolhida de demandas e de visitantes, convocação de reuniões, assinatura de documentos, dentre outros. JF afirmava reconhecer a importância de sua atuação, mas não gostava de ser chamada de líder, pois não houve um processo de eleição quando ela assumiu essa posição. De forma espontânea ela e seu marido despontaram como líderes naturais, quando do início processo de certificação de suas terras em 2007, atendendo aos profissionais do INCRA e da Fundação Palmares e mediando a relação destes com a comunidade.

Fui recebida calorosamente por JF e, gradativamente foi apresentando-me aos demais membros da comunidade. Em 2017, passei a observar as aulas e frequentar as casas e espaços nos quais estavam presentes membros da comunidade. Em 2018, elaborei as oficinas pedagógicas para o trabalho com as crianças e dei continuidade à observação na escola, bem como empreendi entrevistas e participei de eventos locais.

O relato inicial, neste capítulo, será o encontro com a comunidade, ocorrido em 2018. Algumas hipóteses serão apontadas durante os relatos, com o intuito de corroborá-las ou refutá-las.

[11] O Doc, na etnografia, pode ser compreendido como aquele que lidera, ou representa um grupo, introduzindo o pesquisador no campo e, ao aproximá-lo dos nativos, criará possibilidades para sua imersão, estabelecendo uma rede de relações densas. (ECKERT; ROCHA, 2013).

5.1 Os familiares e responsáveis pelas crianças: o encontro oficial

O encontro com a comunidade foi planejado com critério e antecedência, sendo discutido com as professoras e alguns membros da comunidade, como JF, a representante desta, que na data realizada não pode estar presente, pois estava em viagem para organização dos eventos nos quais a comunidade marcaria presença com apresentação cultural do grupo Mães da Terra[12].

Optei por reunir-me com a comunidade antes mesmo de entrevistar a secretária de educação, pois intentava obter a aquiescência dos pais/responsáveis em primeiro lugar, para, somente depois, proceder a entrevista. Esclareço que, tanto a diretora quanto as professoras já estavam cientes e de acordo com a pesquisa.

Então definimos que o encontro com os pais seria em uma manhã de quinta-feira, dia que eu tinha livre para estar em campo. Elaborei bilhetes e solicitei às docentes que entregassem aos pais, por mim (em anexo).

Era uma manhã de março, fresca e luminosa quando nos reunimos no pátio da escola, um pequeno espaço que dá acesso à cantina, à sala de reforço/biblioteca e aos banheiros. Este espaço é destinado atividades diversas como reuniões, brincadeiras das crianças na hora do recreio, assim como para sua alimentação, dentre outras finalidades.

Estávamos vivendo o 22º dia do mês de março de 2018, uma quinta-feira, quando se reuniram 14 representantes das crianças, juntamente com estas, as três docentes atuantes na escola eu, a pesquisadora.

Solicitei que as cadeiras fossem dispostas em formato circular, para que todos pudessem se ver e falar à vontade ou na medida de sua necessidade. Eu pretendia os círculos de cultura[13] em todas as ocasiões possíveis, de forma que todos pudessem aprender um com o outro. Esse momento não seria diferente.

A professora Cleo deu início à conversa, apresentando-me aos pais, desta vez oficialmente, fez uma breve introdução acerca da importância das reuniões.

Em seguida passou a palavra a mim e iniciei agradecendo-lhes pela presença e apresentei o cerne da pesquisa que seria empreendida e afirmei que, certamente, eu aprenderia

[12] Mães-da-terra: grupo cultural formado por membros da comunidade quilombola São Félix, apresentam danças típicas e músicas ritmadas por tambores, que falam sobre as dificuldades enfrentadas pelo povo negro desde a formação do país. Apresentam em eventos festivos na comunidade e em espaços diversos quando convidados.

[13] Os Círculos de cultura desenvolvidos com os estudantes da escola quilombola em São Félix, compõe a metodologia desta pesquisa. Com relatos e explicações mais claras no capítulo da metodologia, os círculos de cultura, neste trabalho, são pautados em Paulo Freire e objetivando aprender a "dizer a sua palavra" tem o diálogo como diretriz para a condução de ações que centram-se na igualdade da participação. (BRANDÃO, 2017).

muito com eles, já que havia percebido a riqueza imensurável dos saberes circulantes na comunidade.

Quando disse da Matemática e dos conhecimentos matemáticos que todos detemos e utilizamos ao longo do dia, algumas mães- ressalvo que havia apenas mulheres na reunião, como representantes das crianças- deram risadinhas, fizeram comentários sussurrados, manifestando sua opinião acerca dessa área de conhecimento.

Aproveitei a circunstância para dizer a respeito do ensino-aprendizagem da Matemática e em como seus conhecimentos nos auxiliam nas atividades cotidianas. E quando o faço, tenho por parâmetro documentos oficiais afirmando que os conhecimentos matemáticos são basilares para a sociedade, incluindo a formação de cidadãos críticos capazes de participar das tomadas de decisões coletivas e ou individuais (BRASIL, 2017). Encontro em estudiosos como o professor Eduardo Sarquis Soares (2010) a afirmação da presença da Matemática nas atividades diárias, sendo que "Algum conhecimento matemático compõem um instrumento semelhante à alfabetização na formação para o exercício da cidadania." (SOARES, 2010, p. 6).

Para o autor, as pessoas que não dominam tais conteúdos encontram dificuldades em atividades cotidianas, limitando sua participação na vida social (SOARES, 2010). Diante dessa afirmativa, ao observar as mães, percebi o desconforto de algumas e, como informado desde o início de que a participação era livre, sem hegemonia de fala, incentivei-as a "dizer a sua palavra", passando a ouvir suas opiniões sobre a Matemática. E não fiquei surpresa ao constatar que, entre as quatorze mulheres presentes, apenas uma afirmou gostar de área de conhecimento e ter muito desejo de aprender mais quando de seu período de escolarização, entretanto as circunstâncias adversas não permitiram a continuidade dos estudos.

A opinião favorável foi de uma mãe de três estudantes da escola. Ela afirmou não saber ler, mas gosta de fazer contas e quando fica quietinha em seu cantinho, passa o tempo fazendo contas. Disse considerar a Matemática importante e que gostaria que seus filhos a aprendessem com maestria.

Dentre as opiniões contrárias à Matemática ouvi falas como: - "Cruz credo! – Eu não gosto nem ver na minha frente!"

Aproveitei o ensejo e passei a compartilhar, com aquelas mulheres, sobre a presença da Matemática em nosso cotidiano, apresentando a elas várias ações que foram executadas naquela manhã que demandaram conhecimentos matemáticos, mas devido às nossas vivências, ora repetindo a mesma ação dia após dia, já utilizávamos os conhecimentos

matemáticos intuitivamente, como se já tivéssemos nascido com eles, mas certamente são habilidades e conhecimentos adquiridos pelas experiências vividas e no contato com o outro.

Eduardo Sarquis Soares (2010) concorda com esta afirmativa ao dizer que ensinar Matemática na atualidade é uma necessidade reconhecida por todos, dispensando os questionamentos acerca de sua relevância enquanto conhecimento escolarizado, pois necessitamos de saberes relativos à "representação do espaço, escrita de números, desenvolvimento de operações, realização de medidas, leitura de gráficos e tabelas [...]". (SOARES, 2010, p. 6).

Conversando sobre a Matemática cotidiana, falamos acerca do horário em que nos levantamos, a medida dos ingredientes para fazer o café, a organização dos materiais escolares das crianças, o percurso até a escola.... Assim, de forma empírica pudemos, juntas, constatar a presença da Matemática na rotina de todas as pessoas, o que Eduardo Sarquis Soares (2010) denomina de 'Matemática do cotidiano'.

Falando com as mães acerca das demandas geradas pela pesquisa, listei algumas tais como: assistir aulas e desenvolver atividades com as crianças, porque precisava conhecer o que eles sabiam de Matemática, tanto o que aprenderam na escola quanto o que aprenderam com as famílias.

Os saberes matemáticos não podem ser perdidos de vista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que esta forma a base dos conhecimentos de cada área, assegurando a continuidade da formação solidificada. Por isso, conforme aponta a BNCC como um dos objetivos básicos da Matemática, é preciso que os estudantes, nesta etapa, compreendam que esta área de conhecimento é uma ciência e foi construída a partir das necessidades e preocupação de diversas sociedades ao longo da constituição histórica da humanidade. (BRASIL, 2017).

O entendimento de que a Matemática é uma ciência, auxilia-nos a busca-la como ferramenta para a solução de problemas "científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho." (BRASIL, 2017, p. 267).

A partir dessa interlocução a conversa foi ganhando novos rumos, algumas mães mais participativas que as outras, as professoras Jo e Mari mais caladas, Cleo atuante e instigando a participação das mães. Mas, diante da fala de uma mãe que seu filho não gostava de ir à escola, a professora Mari tece o seguinte comentário:

> **Docente Mari:** R e L, eu tenho esse mesmo problema na minha casa, eu sou professora, e a minha filha, ela não gosta de escola, ela não gosta , mas eu sempre conscientizei que ela não precisa gostar da escola por que, eu por exemplo, eu não gosto de jiló, eu não tenho obrigação de gostar de jiló, mas eles tem que entender a importância da escola na vida deles, então sempre que tiver conversando, fala pra eles: Você não gosta? Ok, mas você tem que entender que a escola é muito importante pra sua vida, que pra você ter uma profissão, pra você ter um bom emprego você precisa da escola, hoje a minha menina estuda lá na Argentina, ela gosta? Não, ela continua não gostando, mas ela cresceu. Entendo. Igual o Adrian falou comigo o dia que eu tive a reunião com ele, eu não gosto, mas, eu sei que eu preciso estudar pra eu ser alguém, então essa consciência dele eu achei bonita e importante, então que você também passe isso pra seu filho, conscientize ele. Você não gosta? Ok, mas você tem que saber que é importante a escola. É que tem criança que realmente não gosta, não tem como, né, mas eles sabendo a importância pra vida eu acho que é bem válido. (Transcrição de áudio, 2018).

A defesa da docente em prol da educação escolarizada é importante e oportuna, especialmente quando leva para esse espaço questões como as apontadas por Miguel Arroyo (2000, p. 245): "que marcas essas crianças e adolescentes levam para a escola. [...] Que processos socializadores, culturais e mentais, identitários e éticos os marcaram."

As ponderações seguiram, principalmente tecidas pelas professoras, mas as crianças já não participavam da reunião e estavam organizadas em pequenos grupos, brincando e ou conversando. Então, era mãe afirmando que a filha aprende muito fácil; outras informando sobre a desorganização da filha; mãe solicitando auxílio para tratar a filha rebelde; outras dizendo da importância da escola na educação das crianças, como apoio aos princípios educacionais transmitidos em casa...

Mas trago aqui um recorte do encontro, quando as mães expunham suas opiniões acerca de seus filhos e a intervenção de uma das docentes sobre a constatação da mãe:

> **Mãe:** Eu quero que a G aprenda a lê e a escrever... É, a G é muito emotiva, mais muito mesmo, se você fô pegar no pé dela ela dana é chorar.
> **Docente Cleo:** Gente, deixa eu só dizer uma coisa aqui, nem todos os filhos são iguais, a Gabriela faz uma coisa que ela faz melhor aqui na escola, colorir, colorido dela é perfeito ... ela é muito caprichosa. Mas pra aprender a ler e escrever como a gente gostaria pode apostar suas cartas, mas ela precisa livrar desse primeiro pra conseguir, se Deus quiser, mas quê que tá acontecendo? O governo, o governo, ele não quer que fica reprovando o aluno, então eu tô preocupada com essa sala, o que que eu vou fazer .... Cê tá entendendo, mas pode ... ela vai aprender fazer uma unha, que fazer unha não é fácil, tem que ter muita habilidade, quem mexe no cabelo tem que ter muita habilidade, quem faz uma sobrancelha tem que ter muita habilidade, além de outras habilidades, com certeza.
> **Mãe:** Mas pra isso ela tem que saber lê!!!
> **Docente Cleo:** Com certeza, se não ela não vai saber o produto que tá passando no cabelo da fulana, a quantos centímetros da sobrancelha do outro, da sobrancelha do outro, assim vai. Mais pra isso às vezes o aluno, o aluno precisa quere também né gente, a mãe incentiva, já levou no psicólogo, a professora está aqui, agora ela precisa se despertar, isso é importante pra mim, pra ser cabeleireiro eu preciso ler, pra ser vaqueiro eu preciso ler, pra ser médica eu preciso ler, pra ser lavrador eu preciso, isso é muito importante, quem mais? (Transcrição de áudio, 2018).

Após essa afirmação um clima de desconforto foi gerado e a mãe inconformada reclamava, mas em voz baixa, que estava muito insatisfeita com a escola, pois ela não via evolução na aprendizagem da menina e que o papel da escola é de ensinar as crianças a lerem.

A criança mencionada que, por alguns momentos esteve absorta na brincadeira com outras crianças, passou a prestar atenção à conversa e eu passei a observá-la. À medida que a conversa ia avançando, a menina perdia o entusiasmo gerado pela brincadeira e parecia desanimada diante da discussão travada acerca de sua vida. Ao final, ela de cócoras, mantinha um olhar distante e fixo no vazio.

Por breves momentos quedei-me a pensar em alguma atividade que ajudasse as crianças a falar sobre seus sentimentos e sobre as escolhas para o futuro. Pudemos, nas ações desenvolvidas com as crianças conversar sobre nossos sonhos e desejos, mas também ouvi-as contar sobre medos e dor. Esse relato está presente no capítulo seguinte.

Para que o encontro não terminasse com aquele clima, comecei a falar sobre o quanto as crianças são perspicazes e de sua curiosidade com tudo o que está à sua volta. Assim, incentivei-as a afirmarem para as crianças que a disciplina não é difícil e que ela está presente em tudo o que fazemos, citando, inclusive exemplos como os que conversamos naquela manhã. Convidei-as a falarmos sobre o que elas consideravam importante que as crianças aprendessem de Matemática.

Não obtive a participação delas como eu gostaria, então voltei com os exemplos da Matemática do cotidiano, falando de questões financeiras, aproveitando o preço do gás de cozinha como vilão da economia familiar no momento. A conversa voltou a ficar aquecida quando falamos de classificação das ervas e tempero utilizados por elas, ora como medicamento ora ingrediente culinário, sendo mencionados os chás antigripais, como folha de laranja, limão e mel; poejo e funcho para cólicas em bebês; temperos e cheiro verde, como cebolinha e salsa.

Entendi que já estava na hora de concluir a reunião, apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido que, após ser explicando item a item, solicitei auxílio das docentes para orientarem as mães quanto aos campos a serem preenchidos, e neste momento pude constatar que entre as mulheres apenas três conseguiam ler e compreender o texto, sendo as demais analfabetas e ou analfabetas funcionais, procedendo apenas a assinatura do documento.

Encerrei o encontro, muito grata pela presença de todas, mas muito desconfortável pela situação gerada ao final, e não me senti confortável e ou inspirada para desenvolver nenhuma ação. Saí dali, naquele dia, com uma sensação de cansaço extremo e uma frustração

gerada pela impotência quanto à polêmica, especialmente junto à criança que teve um breve vislumbre de seu futuro, sob o olhar de sua mãe e de sua professora, mas ela mesma não foi consultada sobre este.

Percebi que não caberia a contação de anedotas picantes, como Paulo Freire e Miguel[14] fizeram com o pastor, todos em uma mesma cela no período ditatorial, para fazê-lo sorrir, pois eu desejava ardentemente que a criança dentro daquela menina taciturna voltasse a sorrir "[...] E, ao rir, acabou por começar a viver de novo; saiu de dentro de si mesmo[...]." (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 87).

5.2 A gestão administrativo-pedagógica da escola em São Félix: apontamentos

A diretora da escola, embora receba essa função, não dedica seu tempo de gestão à escola Municipal São Félix Quilombola, pois, durante os quase três anos que passei visitando a comunidade, não houve sequer um dia em que sua presença tenha sido anunciada em dias escolares ou letivos e ou festivos na comunidade.

Pode-se entender que essa ausência se dá por seu exercício profissional como secretária municipal de educação. Mas, partindo para uma reflexão capitalista, a contratação de um diretor para atuar em uma escola com apenas 2 turmas e um total de 15 estudantes seria mesmo necessária? Sob o prisma do racismo institucional, por que investir na educação dos negros, já que:

> a memória que lhe inculcam não é 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 o inverno que nunca caiu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que a circundou. (MUNANGA, 2020, p. 33).

A atuação da diretora, se dá em momentos pontuais, quando se faz necessária sua presença na escola, sendo que, a maioria das vezes, as docentes se deslocam até o prédio da secretaria de educação para as reuniões acerca das demandas da escola.

Meu contato com a gestora se deu em duas ocasiões quando da pesquisa, mas nos encontramos em eventos do município, como conferências municipais –Educação e

[14] Paulo Freire faz o relato de uma situação vivida na cadeia, na década de 1960, em uma cela com 25 presos políticos. Neste espaço restrito ele reencontra um ex-aluno, Miguel, que preocupado com um pastor protestante "totalmente mergulhado em si mesmo o dia todo", elabora um plano para fazer o companheiro de cela voltar a sorrir. Decidiram tentar com anedotas picantes e, numa tarde, Miguel conseguiu arrancar risadas do pastor que não mais parou de sorrir. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

Assistência Social - e quando fui, em nome da Comissão de Feiras de Matemática, pleitear o financiamento da viagem de dois estudantes da comunidade, juntamente com a professora Cleo, para apresentar seu trabalho na Feira Nacional de Matemática no Acre. Mas não obtive sucesso. Os representantes da prefeitura afirmaram não ter como bancar os gastos, pois não tinham como justificar aquele gasto no orçamento. Então, fizemos rifas, como ação entre amigos e arrecadamos o dinheiro para custear a viagem que ocorreu em maio de 2018, além da doação de amigos, possibilitando a participação de dois estudantes e da professora Cleo na Feira Nacional de Matemática em 2018.

Abro um espaço neste capítulo para dizer o quanto essa viagem foi importante e marcante, especialmente para os estudantes, pois o lugar mais distante da comunidade que haviam conhecido distava 20km dela.

Imagem 9 - Relato da experiência de participação na Feira Nacional de Matemática em Rio Branco/Ac- 2018

Fonte: Fotografia da autora.

Em plena greve dos caminhoneiros, a viagem trouxe-lhes recordações dos momentos em que passaram em aviões, aeroportos, quartos de hotel e sendo “tietados” por pesquisadores e estudiosos da Matemática. A participação dos estudantes na feira gerou um sentimento de valorização entre os membros da comunidade, estimulando-os, especialmente os estudantes, diante dos relatos das experiências vivenciadas pelos participantes, a dedicarem aos estudos com maior afinco.

Os estudantes mencionados, quando de sua viagem, estavam matriculados na escola estadual localizada na zona urbana, já que tinham sido aprovados, em 2017, para o 6º ano do Ensino Fundamental. Como a escola quilombola presta atendimento até o 5º ano EF, os estudantes dão continuidade aos estudos na rede estadual. A diretora da escola estadual empenhou-se no sentido de motivar a participação dos estudantes e tentou, junto a Superintendência de Ensino, uma verba que pudesse custear a viagem, mas novamente não obtivemos êxito.

Retomando a entrevista com a diretora da escola, estive em seu gabinete, localizado no centro do município nos segundo semestre de 2017, solicitando-lhe autorização para a pesquisa. Na ocasião informei-lhe os objetivos da pesquisa e justifiquei meu interesse pelo campo e em como eu havia conhecido a comunidade.

Ela, sempre solícita e atenciosa, colocou-se à disposição para prestar quaisquer informações necessárias para o andamento da pesquisa, vindo a ser informada por mim que, em breve eu retornaria para uma entrevista com ela, a responsável legal pela escola.

Então, em março de 2018, retornei para a entrevista. Elaborei algumas questões que seriam o fio condutor da conversa, sendo que outras questões seriam elaboradas à medida em que a conversa transcorresse. O cerne das questões era o currículo e a Educação Escolar Quilombola. Apresentei a pesquisa e seus objetivos novamente e pedi a ela que dissesse sobre sua leitura acerca da escola, da comunidade e dos planos para esta. Enfatizei que, a leitura que seria descrita deveria ser do ponto de vista do gestor municipal.

Para esta questão, ela deu-me uma notícia e não sua leitura, notícia que recebi com alegria, já que, segundo a gestora, havia planos, em andamento, para tornar a instituição em uma escola de tempo integral, sendo que o cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) já havia sido realizado e estavam aguardando o retorno da equipe do Ministério da Educação (MEC).

As docentes da escola diziam sempre, em nossas conversas, sobre essa necessidade, já que as crianças, após o encerramento das aulas continuavam perambulando nos arredores da escola, bem como em seu pátio, que conforme já descrito e apresentado em foto, não tem cercas e nem portão.

Uma das falas da professora Cleo é de que não há rotina estabelecida pelas famílias para as crianças e, por isso elas ficam muito soltas, necessitando de ações propostas por uma escola de tempo integral que lhes ofertassem atividades diversificadas que os envolvesse no turno da tarde.

> **Docente Cleo:** Entendeu isso tudo é aula e outra pelo que eu percebo aqui, agora, não é tudo não, as crianças aqui andam muito solta, o quê que eu falo solta? Elas vão pescar, elas ficam brincando, elas andam de bicicleta e a coisa mais difícil que tem é você conseguir manter essa criança se a aula não for agradável e não é todo mundo que está pensando... que adivinha! As coisas que está muito preocupado com os alunos de fora da cidade que chegam na escola da cidade, é muito puxado, eles não trabalham com este tipo de trabalho, inclusive tenho cobrado. [...] Porque quando o aluno vai pra uma escola específica toma um choque muito grande e a primeira coisa que o aluno pensa é: "não vou conseguir" e as coisas não são assim. (Transcrição de gravação, 2018).

A docente exprime sua angústia diante dos desafios que enfrentam docentes, estudantes e familiares na Educação Quilombola, quando as especificidades da comunidade e das vivências das crianças não são levadas em consideração. O que, talvez, pudesse ser minimizada com as ações propostas por uma educação de tempo integral. O MEC conceitua a educação integral[15] como uma "[...] opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas suas dimensões." (BRASIL, 2020 MEC).

A notícia me alegra porque, ao longo de minha estada na comunidade, consegui perceber que as crianças compreendem a escola como uma extensão territorial de seu quintal. Por isso, as atividades que praticam no horário extraturno são realizadas no espaço da escola ou em suas proximidades.

A gestora me informa que tem planos para montar uma biblioteca, embora pequena, devido à estrutura limitada do prédio e uma sala para o trabalho com recursos computacionais. Informo-a de que, no momento, estava ocorrendo um projeto de extensão desenvolvidos por alunos do IFMG, do curso de Sistemas de Informação, que consistia em ensinar recursos computacionais básicos e jogos pedagógicos, em Língua Portuguesa e Matemática.

A gestora afirma estar ciente do projeto e informou que havia conseguido com a Cenibra, indústria produtora de celulose, fixada na região, dois computadores para serem utilizados na escola, por docentes e estudantes. Mas, quando do início do projeto de extensão

[15] É importante enfatizar que o ensino integral/tempo integral é uma das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), sendo que sua ampliação é regida pela Lei 13.005 de 2014, estabelecendo que 25% dos estudantes da Educação Básica devem ter o atendimento ampliado para jornadas de 7 horas diárias ou mais até o ano 2024, em, no mínimo, 50% das escolas das públicas. E, infelizmente, segundo o Observatório do PNE estamos longe de atender a meta 6, com apenas 15,5% dos estudantes da Educação Básica matriculados no tempo integral ofertado pelas escolas públicas, sendo que em Minas Gerais as matrículas estão em 13%. A educação integral, de acordo com o Ministério da Educação, visa não apenas o desenvolvimento intelectual dos estudantes, seja crianças ou adolescentes, mas considera também o desenvolvimento físico e as oportunidades de participarem de ações voltadas para a aprendizagem das artes, da história, do patrimônio cultural, do meio ambiente e sua preservação, dos direitos humanos, propiciando-lhes a formação para a cidadania criativa, empreendedora, consciente e participante. (BRASIL, 2020).

os ministradores do curso, verificou-se que os mesmos não estavam funcionando, apesar de sermos informados do contrário e, em decorrência desse entrave, as atividades sofreram um atraso em sua etapa inicial, pois a situação exigiu que os bacharelandos em Sistemas de Informação levassem as máquinas para manutenção e reforma, além de montarem mais duas máquinas e levarem seus computadores de uso pessoal para que o curso pudesse ser ofertado no mesmo horário para toda uma turma, totalizando sete máquinas em funcionamento.

A partir do momento em que as máquinas entraram em funcionamento, as portas das salas de aula passaram a ser trancadas, resguardando os computadores de quaisquer desventuras.

A próxima informação, segundo a gestora, trata-se de um ganho no espaço físico da escola. Constava em seus planos colocar muros ao redor de todo o prédio escolar, além de um portão em sua entrada, tornando-a mais segura. Muros?

Perguntei a ela se essa medida não afastaria os estudantes dali, rompendo com a percepção da escola como extensão de seu lar, pois as crianças chegam à escola a partir das 6:20h e após as aulas permanecessem nas dependências da instituição brincando, conversando e correndo, a gestora afirmou ter também essa percepção, compreendendo que os estudantes a veem como sua segunda casa e que, pensando desta forma, talvez fosse melhor planejarem apenas uma cerca ou uma grade na entrada.

Destaca-se nesta análise que há uma segregação social imposta aos quilombos e seus moradores desde sempre, por isso, caberia aos gestores o estabelecimento de ações que rompam com essas práticas, já que “A contradição rejeitar-se e aceitar-se como negro, e, mais ainda, rejeitar-se como negro para ser aceito socialmente, constitui a vivência cotidiana desses sujeitos.” (GOMES, 2006, p. 154).

Aproveitando ao ensejo, falei sobre a rampa de acesso à escola um barranco sem nenhuma segurança e ou condição de acessibilidade, ficando quase impossível o acesso às dependências do prédio em período chuvoso, quando o pequeno morro fica lamacento e extremamente escorregadio, como pode ser visto na Imagem 10, a seguir.

Imagem 10 - Rampa de acesso às dependências da Escola Municipal São Félix

Fonte: Fotografia da autora.

A diretora afirmou que tomaria as medidas que melhor atendessem a comunidade, suscitando em mim nenhum alento e ou esperança de que tal se desse de fato, pois era perceptível o descaso.

Assim, mudando de assunto, passamos a falar sobre as docentes que atendem aos estudantes. Perguntei-a se houve algum critério na seleção das mesmas e como as mesmas são paramentadas para a execução de suas ações didático-pedagógicas , já que as orientações oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), no artigo 2º afirma que o apoio técnico e pedagógico devem ser assegurados aos docentes, gestores e estudantes das escolas quilombolas. O regulamento ainda acrescenta que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários devem atender as especificidades locais, sendo que a propostas de Educação Escolar Quilombola devem ser construídas levando em consideração o contexto em que esta se dá.

A gestora informou que, quando houve a vaga para lotação na escola quilombola, ela selecionou a professora Cleo por seu perfil, considerando sua trajetória na Educação Especial, tendo atuado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no município, sendo que esta poderia dar aos estudantes o que eles necessitam, mais carinho e atenção. Essa afirmação causou-me profunda indignação, pois tinha ouvido falar que as pessoas creditavam

uma incapacidade intelectual ao negro, mas não havia me deparado com essa afirmação tão explícita.

Kabengele Munanga (2020) relata que, aos olhos dos colonizadores os negros eram vistos como retardados, perversos e ladrões, sendo assim não poderiam ser entregues a eles cargos ou atividades de responsabilidade.

"Sendo deficiente, o negro dever ser protegido. Legitima-se o uso da polícia e de uma justiça severa diante de um retardado, com maus instintos e ladrão. É preciso proteger-se das perigosas tolices de um irresponsável e defendê-lo de si mesmo". (MUNANGA, 2020, p. 32).

Percebo que, se trocarmos no trecho citado, os termos polícia por professora e justiça por escola, teríamos sob o olhar da gestora, o retrato do papel a ser desempenhado pela professora contratada por sua experiência no atendimento aos estudantes com deficiência.

A segunda professora, contratada posteriormente, ocupou a vaga sem um critério pré-estabelecido, apenas cumprindo a ordem de nomeação em concurso público.

A terceira professora, chegada à escola em 2018, contratada para o cargo de professor de apoio, veio, segundo a gestora, devido à necessidade de trabalhar com as defasagens no aprendizado de conteúdos, especialmente relacionados à leitura e escrita.

No seu entendimento, a defasagem dos estudantes está relacionada à limitação dos pais. Como a maioria não deu continuidade à formação, encontra dificuldades em auxiliar os filhos com as atividades escolares. De acordo com as informações da gestora, a escolarização desses pais possibilita-lhes a assinatura do próprio nome, leitura de pequenos textos e a realização de algoritmos simples de adição e subtração.

Outro fator considerado por ela como decisivo quanto às atividades escolares para casa, diz respeito à práticas desenvolvidas nos lares tal hábito não foi desenvolvido na comunidade.

Ela afirmou que em um determinado momento foi ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola quilombola e, por um período, houve "quórum" e presença dos estudantes nas aulas, mas com o passar do tempo a assiduidade foi ficando espaçada e por fim, eles não mais compareceram, encerrando o atendimento. Para ela tal ação seria uma forte aliada da escola, no que tange ao sucesso da vida escolar das crianças, pois os pais estando munidos de mais conhecimentos escolarizados, estariam prontos para auxiliar seus filhos, minimizando as defasagens e o impacto da sua inserção na escola estadual que presta atendimento aos estudantes no Ensino Fundamental anos finais.

Quanto ao suporte às docentes ela informou que as mesmas são, frequentemente, convocadas à participação em cursos voltados para o atendimento às escolas localizadas no

campo, sendo essa a especificidade local, desconsiderando, ao meu ver, completamente a Educação Quilombola e a formação identitária dos estudantes negros "como um movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está de fora."(GOMES, 2006, p. 20).

Olhando dessa forma para a formação desses estudantes, a gestora ignora a história, as culturas, os saberes e a identidade da comunidade, pautando seu olhar e suas diretrizes na Educação do Campo e não da Educação Quilombola. Aliado a esse ponto, segundo ela, os materiais, tais como livros didáticos, nem sempre chegam em quantidade suficiente para atender à escola, sendo que estes deveriam ser diferenciados, tendo como meta atender o contexto de vida e saberes que a comunidade carrega consigo, e em decorrência da falta desses, é solicitado às escolas onde sobram livros que esses sejam destinados à escola quilombola.

Tive acesso a alguns desses livros e percebi que apresentam personagens e conteúdos que nada dizem das vivências locais, esvaziados de significados para os estudantes "ou será que o papel do educando é apenas o de receber a transferência da resposta a esta pergunta que é dada, às vezes, já nem mais pelo professor [...]?" (FREIRE, 1982, p. 97).

O desenvolvimento da comunidade tem sido acompanhado pela secretaria de educação e as ações executadas pela escola visam esse desenvolvimento. A gestora afirma que a escola é recente, pois a partir da certificação da comunidade é que esta foi construída, no ano de 2008, e anteriormente os estudantes deslocavam-se para uma escola do campo em uma comunidade denominada Cabaçal.

O artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, asseguram que a educação escolar

> IV- deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;
> V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 3).

Segundo a gestora a legislação e as diretrizes são cumpridas, quando se trata da educação quilombola no município, evidenciando a contradição em afirmações anteriores,

quando demonstra um total descompasso com a Educação Escolar Quilombola. Ela descreve ações, pontuais, que são desenvolvidas com vistas à manutenção e difusão da cultura local, como, por exemplo, a presença de um professor de Arte e um de capoeira atuando na escola da comunidade no turno da tarde, oferecendo cursos e atividades para as crianças, sendo uma ação em parceria com o serviço social do município e os profissionais contratados pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

A título de informação ela diz os estudantes participam da Jornada Mineira Cultural, quando diversos artistas da cidade são convidados a apresentar sua produção artística para a sociedade local. Com atividades variadas, da música à culinária, as quitandeiras de São Félix são convidadas a montar barracas com seus produtos para a venda. O grupo de dança Mães da Terra é convidado a apresentar suas danças e cantos culturais (Imagem 11) e os estudantes abrilhantam com a participação nas danças e ou outra apresentação cultural organizada pelas professoras.

Imagem 11 - Apresentação Mães da Terra - Comunidade quilombola São Félix

Fonte: (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2016).

A gestora considera que a comunidade vem mudando seu perfil, de um grupo com menor formação escolar para um grupo com formação mais ampla. Ela afirmou ter dado aula para os estudantes da comunidade ao longo de anos e hoje, como gestora, consegue perceber como as mudanças têm sido operadas pelos moradores. Ela informou que, em determinado momento a rotatividade de professores era muito alta, sendo um fator que impedia o desenvolvimento da qualidade da educação.

Ela afirma ainda que a participação da comunidade nas ações propostas pela escola é sempre bem recebida, com a presença de todos os pais, o que também pude comprovar ao

longo da pesquisa. No que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, ela diz que esse ponto ainda é frágil, carecendo de melhoras, mas os investimentos estão presentes, sendo a chegada da professora de apoio uma das ações nesse sentido.

Ela reafirma que a maioria dos estudantes não tem auxílio dos pais em casa e quando da EJA, o aprendizado das crianças melhorou bastante ao longo do ano em que esta funcionou. Para ela, quando os pais sabem ler e escrever ele tem maiores condições de ajudar os filhos.

Quando o assunto sobre o livro didático é retomado, porque os exemplares estavam chegando para serem escolhidos pelos docentes do município, a gestora afirma que tem a esperança de que cheguem em quantidade suficiente para o atendimento a São Félix, ainda que eles não cheguem separados e com destino específico à escola quilombola.

Ao enfatizar a necessidade de produção de material adequado às necessidades formativas e que dialoguem com as vivências quilombolas, pergunto à gestora se há, por parte da gestão, um olhar voltado para a Educação Quilombola, e a proposta de atendimento de acordo com as diretrizes legais. Percebo que ela não quer tratar sobre esse ponto, pois apresenta-me os livros *Saberes do Brasil* e *Girassol* (Imagem 12), afirmando que são os livros voltados para a Educação do Campo, sendo o último trabalhado na escola da comunidade, já utilizado pela gestora quando lá atuou. Como ela gostou muito do livro, faz questão que as professoras atuais o utilizem em suas práticas pedagógicas, tendo ela pessoalmente incumbido de entregar exemplares para cada docente para consulta e planejamento.

Imagem 12 - Livro didático Girassol

Fonte: (CARPANEDA *et al*., 2015).

Quanto à capacitação docente para o trabalho com a comunidade quilombola, especificados na Diretriz Curricular para a Educação Escolar Quilombola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), a secretária de educação afirma que são ofertados frequentemente, normalmente em parceria com o governo federal, tal como o PNAIC, tendo sua oferta estendida aos docentes da Educação Infantil, naquele ano, com a adesão da professora Jo, que presta atendimento a esta etapa da Educação Básica. O suporte para as docentes é dado, inclusive pelos livros que são oferecidos a elas.

Menciono a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003d) e pergunto como é realizado o trabalho para assegurar o que preconiza a lei e, novamente, as ações são pontuais, tal como a Jornada Mineira Cultural, mas nem mesmo o dia da Consciência Negra, que é comemorado pela comunidade todos os anos, é mencionado, não sei se por esquecimento ou se não há mesmo uma interlocução com este órgão público educacional, pois tive a oportunidade de participar das ações desenvolvidas pela comunidade nesta data e pude constatar a presença de várias pessoas convidadas pelos moradores, incluindo vereadores, gestores de setores públicos diversos, mas nem a secretária de educação e nem a diretora da escola estiveram presentes.

A gestora parece perceber, durante a conversa, que não há um trabalho sistemático voltado para o atendimento à lei mencionada e nem ações que fortaleçam a comunidade como remanescente de uma cultura e história de riqueza incomensurável para a educação e a sociedade brasileira. Ela passa, então, a discorrer sobre outros projetos que ocorrem na escola e no município, por meio de parcerias. Fazendo referência ao Programa de Educação Ambiental (PROGEA) e ao Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), a gestora afirma que a parceria com a Polícia Militar vem sendo de extrema valia para o município e que as ações alcançam as escolas localizadas na zona rural.

Ela faz referência às ações intersetoriais que visam o desenvolvimento da sociedade local no todo, tendo o público da educação escolarizada como ponto de partida, especialmente por considera-los como futuros cidadãos. Sendo assim, o programa Saúde na escola- trabalha com campanhas voltadas para o combate ao mosquito transmissor da Dengue, dentre outras enfermidades; o dia D da mancha, com atividades de identificação precoce e conscientização sobre a hanseníase; monitoramento dos cartões de vacinas; saúde bucal em todas as escolas do município, incluindo as estaduais, para a realização de limpeza dentária, escovação e aplicação do flúor. Nesta ação todos os estudantes recebem creme de dente e escova. Pergunto sobre outros atendimentos quanto à saúde e assistência social, e sou informada que outras parcerias existem, como com CRAS e Conselho Tutelar quando são feitas palestras com

psicólogo, debatendo temas de interesse das comunidades, assim como para os professores sobre sua saúde, dentre outros temas.

Passei a tratar sobre o calendário escolar e utilizo as informações trazidas pela LDBEN que, em seu artigo 23, além de explicar sobre as organização das séries, estabelece no § 2º que o calendário deve atender "às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei" (BRASIL, 1996).

Algumas vezes. não consegui chegar à escola em virtude das chuvas intensas ou das dificuldades de acesso geradas por esta na estrada de acesso. Utilizei a ilustração para dizer que, assim como eu, que morava na ocasião na zona urbana, as docentes também teriam essa dificuldade de acesso. Como tal era visto e tratado pela secretaria de educação, considerando que o direito do estudante deveria ser assegurado?

A gestora concluiu que a lei permite uma flexibilidade quanto à execução do calendário e garantiu que o direito dos estudantes não é lesado, visto que nos dias em que não há possibilidade de serem atendidos pelas docentes, a carga horária é compensada em sábados letivos com atividades diversificadas, tais como desfile da independência do Brasil.

De que independência estávamos falando, quando "A "invisibilidade" do afrodescendente adquire formatos variados na vida pública e privada, nos setores econômicos e político-sociais." (ALVES, 2005, p. 34).

Insisto em abordar o direito do estudante às 800 horas de formação anual devem ser asseguradas, conforme indica a LDBEN e novamente ela muda o assunto e diz que, naquele ano, o desejo dela era de que todas as escolas, como em edições anteriores, descessem para a rua (em alusão à zona urbana) para desfilarem no dia 7 de setembro, mas o município estava muito prejudicado com a falta de repasse de verbas oriundas do Governo Estadual. (BRASIL, [2019).

Ao afirmar que não havia verba para o transporte dos estudantes para as atividades na cidade, questionei se eles estavam tendo aula ou não, pois não só este direito estaria sendo negado como também o direito ao transporte escolar para aqueles que estudam na zona urbana, conforme a LDBEN e o ECA. Obtive como resposta: para os dias regulares o prefeito havia conseguido uma verba para manter o traslado dos estudantes. A prefeitura buscou em outras fontes orçamentárias uma forma de arcar com os custos relativos ao transporte escolar, garantindo a presença dos estudantes na escola de Educação Básica.

Encerrando esse tema, a Prefeitura afirma que, se necessário, diante de situações de difíceis contornos, um novo calendário poderia ser fixado, após aprovação pelos órgãos competentes, como forma de assegurar o direito dos estudantes a uma educação de qualidade.

Quanto aos indicadores da qualidade da Educação Básica, a diretora informa que os estudantes, ainda que em pequeno número, compõem os dados do IDEB do município. Sobre esse ponto, perguntei como o processo avaliativo decorria, com apenas 3 estudantes matriculados no 5º na escola quilombola em 2017, ano da realização da avaliação censitária. As escolas, sendo na zona urbana ou rural, devem ter, pelo menos, 10 estudantes matriculados em cada etapa a ser avaliada. (BRASIL, 2017).

A gestora informou que a participação nas avaliações sistêmicas estaduais é assegurada, pois esse processo é muito valioso para ela como gestora, que necessita dos mesmos para acompanhar a qualidade da educação no município. Assegurou ainda que, há critérios bem claros, em sua gestão, para a participação dos estudantes nessas avaliações. Ao final do processo ela indica aos docentes, após um estudo dos dados, quais as habilidades de maior percentual de erro entre os estudantes. A partir desses dados, os docentes são orientados a trabalhar com os estudantes em sala, objetivando uma melhoria no índice de acertos.

As ações voltadas para os estudantes com baixo desempenho, de acordo com a gestora, são essencialmente de correção dessas defasagens, visto que com as aulas de reforço as habilidades definidas pelo currículo vigente, sobre as quais incidem maior número de erro por parte dos estudantes quando realizam as avaliações sistêmicas, são trabalhadas de acordo com suas especificidades, pela professora de apoio.

A postura da gestora, quanto à supervalorização das avaliações sistêmicas, leva-nos a concordar com Stephen Ball (2002) quando apontou as tecnologias de políticas de reforma da educação e mecanismos construídos para a mudança técnica e estrutural das organizações educacionais. O formato indicado a partir dessas políticas tem no gestor, além de ser um ator novo neste enredo, uma figura central, sendo encorajado a conduzir sua ação para os resultados. Assim, passa a utilizar os recursos humanos e financeiros de forma flexível e autônoma, e em cada caso, a tecnologia fornece novos modos de descrição para o que o professor faz e novas possibilidades de ação.

Novos papeis e subjetividade são criados, conforme os professores são orientados por seus gestores, estando sujeitos a avaliações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho. E, desta forma, novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. Com isso, visa reformar professores,

mudando o que significa ser professor, incidindo não apenas no que os professores fazem, mas também na sua identidade social, ou seja, em quem são. (BALL, 2002).

A contratação de uma professora para dar aulas de reforço, está inserida nessa política de reforma, pois, ao indicar a necessidade de um terceiro profissional para prestar atendimento a 15 estudantes, ficou explícita para as demais docentes a leitura acerca de sua atuação. Em conversa comigo, no início de 2018, uma das docentes afirmou saber da insatisfação dos gestores com os resultados quantitativos de seu trabalho. Além disso, ficou sabendo que uma mãe da comunidade havia feito uma reclamação na secretaria, insatisfeita porque sua filha não estava alfabetizada ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Outra constatação diz, segundo a docente, da avaliação dos estudantes que dão continuidade à escolarização no 6º ano do Ensino Fundamental, na escola estadual localizada na cidade. Ela afirma que os professores dessa escola questionam seu trabalho e criticam-nas pelas defasagens dos estudantes nos conteúdos curriculares. Por isso a contratação da professora de reforço, sob seu ponto de vista.

As aulas de reforço ocorrem, dentro da organização indicada pela secretaria, no mesmo turno de aula, mas são ministradas individualmente, em outro espaço, atendendo a necessidade de aprendizagem do estudante selecionado, a partir dos dados obtidos por meio de sua nota nas avalições interna e externa, além de ter a indicação da docente referência da turma.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), órgão responsável pela elaboração, aplicação e tabulação dos dados coletados através das avaliações realizadas pelos estudantes da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, encontra-se os filtros para acesso à informação acerca de escola e o desempenho dos estudantes apontados pelos instrumentos de avaliação que apresentam capacidades/habilidades relacionadas à aprendizagem da leitura, escrita e Matemática (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 2020).

Como a gestora insistiu em afirmar que o desempenho em Matemática é superior ao da Língua Portuguesa, entre os estudantes de São Félix, decidi recorrer aos dados das avaliações sistêmicas estaduais, organizadas, aplicadas e tabuladas por meio do CAED/ UFJF. Segundo a gestora, esse fato vem da necessidade do auxílio da família, pois a leitura e a escrita, principais pontos de defasagem na aprendizagem dos estudantes, devem ser incentivadas e acompanhadas por um adulto tanto na escola quanto no lar do estudante.

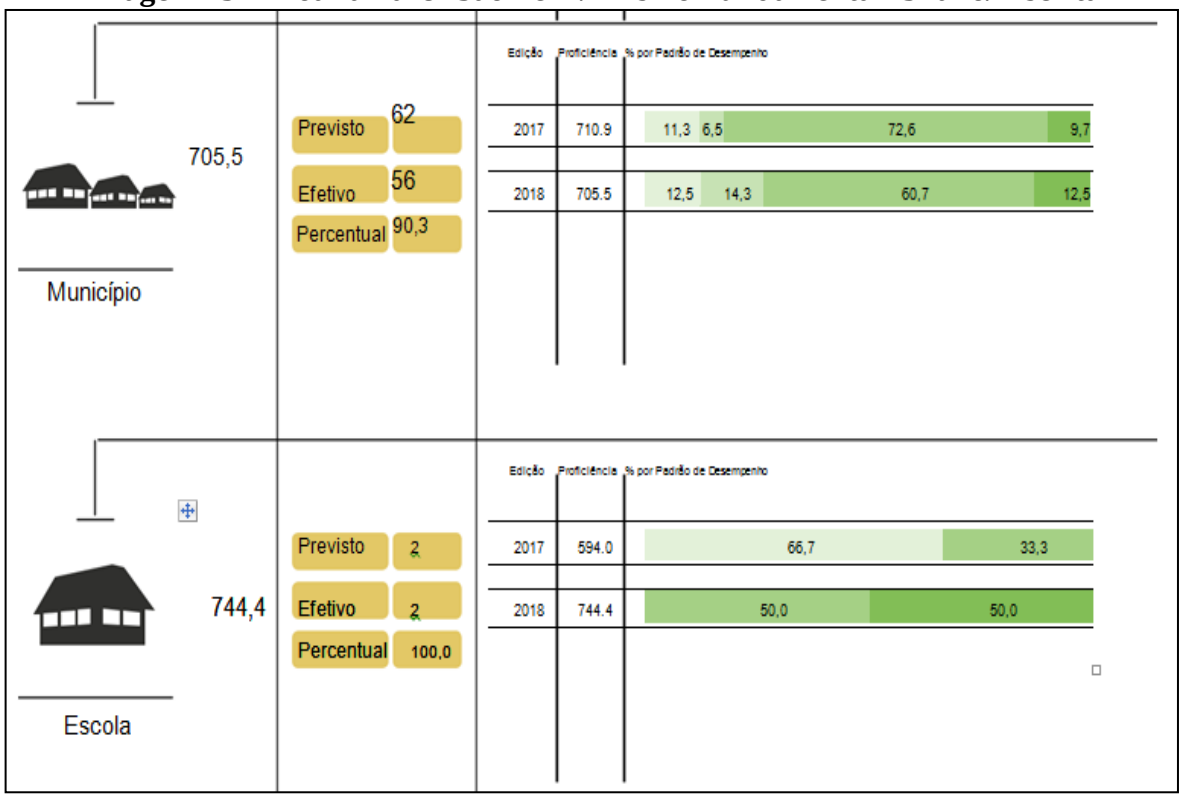
Quanto à escola é inerente a presença de um profissional para esse atendimento e suporte ao estudante. Mas, quando voltamos para o lar, como seria possível essa exigência,

em tratando-se de famílias de baixa escolaridade? Eunice Durham (2004, p. 12) aponta pesquisas que indicam que a escolaridade de pretos e pardos ultrapassam, em pouco, 4 anos de formação. Ela afirma que os afrodescendentes estão concentrados entre a camada mais pobre da população "que é também aquela cujas famílias possuem os menores índices de escolaridade, explica-se parcialmente o déficit educacional desta população."

Se a explicação é parcial, onde encontram-se os demais fatores para esse déficit na aprendizagem? Eunice Durham (2004, p. 12), explica que a existência da discriminação racial "se não como único, pelo menos como um dos mais importantes explicativos das diferenças de escolaridade."

Contrapondo ao relato dos profissionais que atendem à demanda dos estudantes, a nota destes é superior à nota geral do município, no que diz respeito à avaliação da escrita. É possível perceber que houve uma mudança significativa na proficiência de um ano para o outro, quando em 2017 esta era de 594 pontos, com 66,7% dos estudantes no nível baixo, enquanto que em 2018 essa proficiência alcança a nota de 744,4 pontos, tendo 50% dos estudantes no padrão de desempenho recomendado e os demais no avançado, conforme representado na Imagem 13, a seguir.

Imagem 13 - Proalfa 2018- São Félix/ Ensino Fundamental- 3º ano/ Escrita



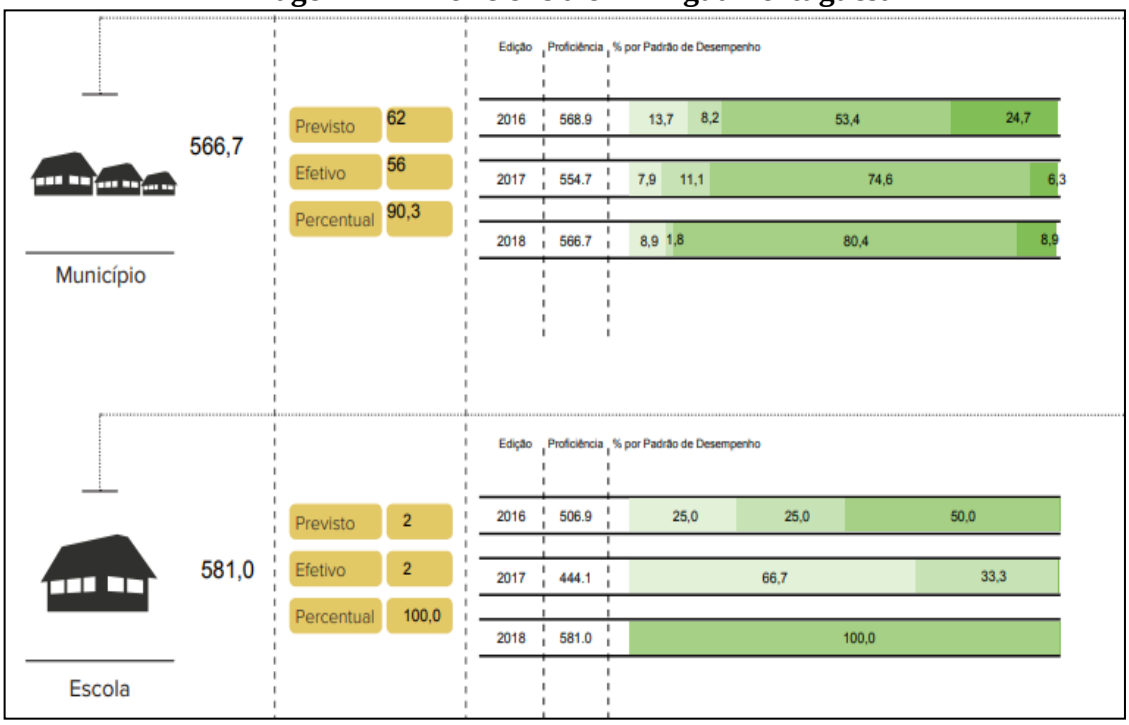
Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 2020).

Ainda que sejam apenas 2 estudantes avaliados por meio desse instrumento, seu padrão de desempenho, bem como a proficiência encontra-se acima da nota do município. Vale considerar que, as habilidades dos estudantes, partindo dos pressupostos defendidos pela teoria crítica do currículo, não ficam encerradas em um padrão de desempenho definido por dados estatísticos, pois, como um ser humano em desenvolvimento, em fase de aprendizagem de conhecimentos múltiplos e diversos, as habilidades não ficam limitadas a padrões numéricos.

Os estudantes da Educação Básica devem ser compreendidos como sujeitos em desenvolvimento para sua plenitude, ou seja, "A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem [...] se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem." (FREIRE, 2016, p. 44).

Quanto à proficiência em Língua Portuguesa, conforme os dados da CAED (2018), referente ao teste do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), pode-se perceber que, os mesmos 2 estudantes apresentam (embora não sejam dados estatísticos considerados válidos, em virtude da quantidade) padrão de desempenho superior ao do município em que estão inseridos, assim como do Estado Minas Gerias que seria de 579,3 pontos. (Imagem 14).

Imagem 14 - Proficiência em Língua Portuguesa

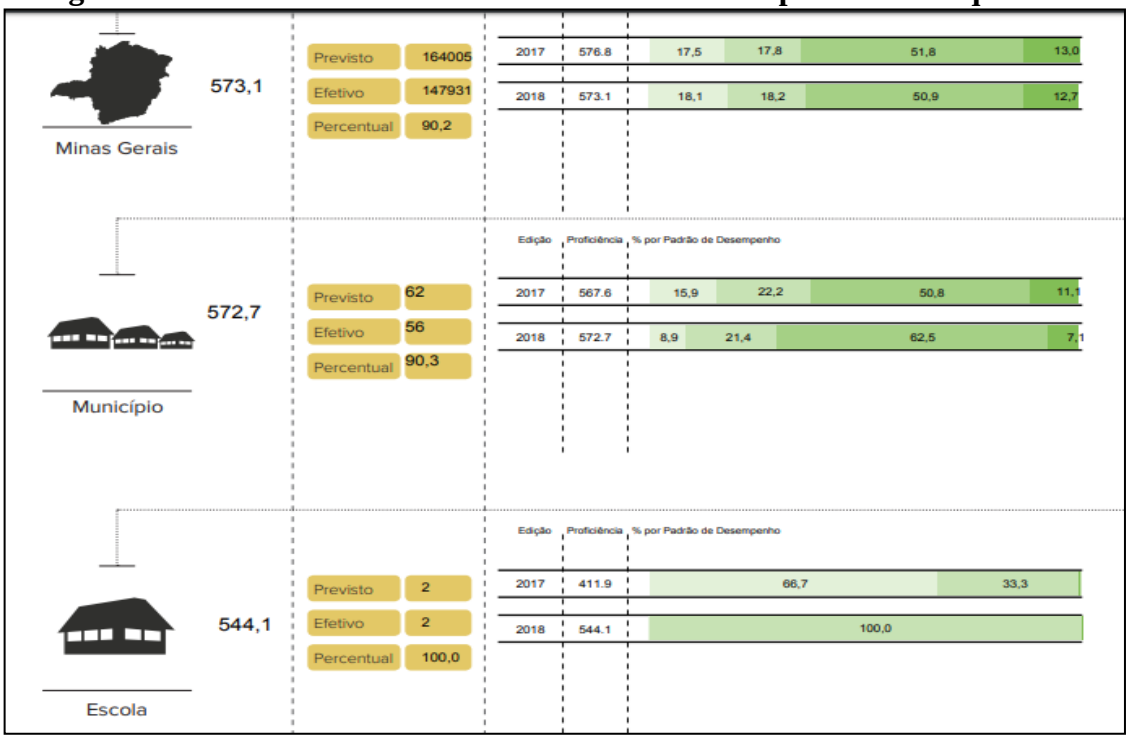


Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 2020).

Quando se trata da Matemática, os dados mostram que a proficiência dos estudantes na área de conhecimento apresenta um padrão de desempenho maior, entretanto, não alcançam os dados municipais e nem os estaduais.

Mas, há que se considerar a mudança drástica em relação ao ano anterior, quando 66,7% dos estudantes encontravam-se no padrão de desempenho baixo, enquanto, em 2018, ainda que seja no padrão intermediário, os 2 estudantes encontram-se no mesmo nível de desempenho. As questões relativas ao aprendizado da Matemática permanecem, pois foi aventado, pela gestora, que a dificuldade em Língua Portuguesa é maior que em Matemática, mas não é o que os dados apontam. (Imagem 15).

Imagem 15 - Proficiência em Matemática Escola Municipal São Félix quilombola



Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Ela relaciona essa dificuldade à aprendizagem da tecnologia da escrita, dizendo que a leitura e a escrita caminham juntas e são, por isso, interdependentes. O que dizer, então, quanto à Matemática? Qual explicação plausível para tal situação, já que, sob seu prisma eles são melhores nos conteúdos dessa área de conhecimento?

Essas questões ganham visibilidade no capítulo seguinte, quando os saberes matemáticos dos estudantes são abordados em círculos de cultura e em oficinas temáticas.

Com algumas lacunas na entrevista, apresento outra questão à gestora: o quanto é importante que o professor conheça a comunidade na qual está inserido como profissional,

considerando seus saberes e seu fazeres? Sucintamente, ela me diz que é muito importante conhecer as dificuldades da comunidade e que a secretaria esta sempre pronta a ajudar.

Indo além, ao perceber que não obteria mais informações para a questão, pergunto acerca dos saberes da comunidade, os saberes específicos, conhecimentos quilombolas, da história, da vida de um povo... E emendo a questão em outras: As professoras são formadas para isso? Recebem, de sua parte, orientação para tal?

A resposta, novamente é simples e curta: "É Importante. Demais!" Em seguida afirma já ter trabalhado na comunidade como docente por 2 anos e que, às vezes eles tem dificuldade para uma coisa e habilidade com outra. Cita como exemplo o desenho, afirmando haver verdadeiros artistas na comunidade, mas que não aprendem os conteúdos com facilidade.

Insisto nas questões: O currículo oficial considera essas habilidades? Como e o que fazer? Há, no Projeto Político Pedagógico da escola, uma proposta de trabalho que contemple essa especificidade? Estou, certamente, aludindo ao artigo 26 da LDBEN (1996) ao afirmar que tais currículos devem ter como diretriz uma base nacional comum, podendo ser enriquecido, de acordo com o grupo de atendimento em suas necessidades e especificidades.

Então ela afirma, novamente, que a escola integral auxiliaria, já que nosso sistema cobra conhecimentos além dessas habilidades e, portanto, vem lutando para isso, ou seja a implantação da escola integral que, poderá trabalhar aquela carga horária complementar à formação do estudante, desenvolvendo outras habilidades além do currículo oficial, não deixando aquelas competências para trás. Assim englobaria a arte, o esporte, na fala dela: "vai trabalhar tudo". Ou seja, para a diretora, a escola integral posa como salvadora da pátria, já que a solução parece estar além da educação formal e distante da ação dos gestores desta.

Finalmente, agradeci-lhe pela oportunidade e pela gentileza em receber-me mesmo diante de tantos afazeres. Ela também agradece e afirma que tentará fazer com que as políticas públicas alcancem a escola e a comunidade quilombola de São Félix, e o fará de braços abertos, pois encontra-se no cargo para lutar por tal.

Espero que, como professora que ocupa um cargo de gestão, experimente a liberdade criativa de uma administração democrática e aberta e, passando a sentir

> o gosto da liberdade, do risco de criar e se vão preparando para assumir-se plenamente como professoras, como profissionais entre cujos deveres se acha o de testemunhar a seus alunos e às famílias de seus alunos, o de recusar sem arrogância, mas com dignidade e energia, o arbítrio e o todo-poderosismo de certos administradores chamados modernos. Mas o dever de recusar esse todo-poderosismo e esse autoritarismo, qualquer que seja a forma que eles tornem, não isoladamente, na qualidade de Maria, de Ana, de Rosália, de Antônio ou de José. (FREIRE, 1997, p. 11).

5.3 As práticas pedagógicas na turma 1

A sala 1, localizada à esquerda de quem adentra o território da escola, está ao lado do pátio. Da porta da sala é possível vislumbrar, em frente, uma plantação de eucaliptos, à esquerda (se a pessoa estiver parada de frente para a plantação de eucaliptos) é possível ver a casa da Dona Fátima e a rua que leva à casa da maioria dos estudantes; à direita vislumbra-se outras casas e um pequeno boteco, onde alguns membros da comunidade se encontram para um bate-papo regado a bebidas.

A classe multisseriada atende as crianças de 4, 5 e 6 anos, ou seja, estudantes da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Composta por oito estudantes, sendo dois de 4 anos, dois de 5 anos, dois de 6 anos e dois de sete anos que são atendidos pela professora Jo. A docente formada em Pedagogia e atuante há quatorze anos na educação escolarizada, ocupa cargo efetivo no município e está nesta escola desde 2012. A jovem docente, mora sozinha na cidade vizinha, onde ocupava um cargo de supervisora pedagógica, na ocasião, em escola estadual, atendendo aos atores educacionais do Ensino Fundamental.

As horas de observação passadas nesta turma foram poucas, pois, apesar da docente ter aberto as portas para mim foi necessário, de acordo com minha disponibilidade, observar as aulas às sextas-feiras, dia destinado às atividades lúdicas para a turma.

As atividades envolviam brincadeiras livres, utilizando os brinquedos disponíveis em uma caixa, assistir a filmes e ou desenhos animados, atividades de quebra-cabeça e colorido. Os jogos pedagógicos, quando disponíveis para a turma, eram utilizados como brinquedos, sem uma finalidade pedagógica.

Nas vezes em que estive na sala, conversava com as crianças e com a docente assuntos que não diziam, inteiramente, do mote da pesquisa. Por isso, o relato desta observação será mais limitado do que eu gostaria.

As atividades mais comuns que pude presenciar era a cópia da ficha tradicional, constando o nome completo da criança, a data e outras informações de acordo com a faixa etária. Para as crianças de 4 e 5 anos, percebia-se uma exploração contumaz das letras do alfabeto, seguidas de canções e atividades para colorir.

Apego-me a Paulo Freire (1993) quando tento romper com práticas tradicionais, que são estanques, descontextualizadas, pré-prontas e não permitem aos estudantes uma relação dos conteúdos escolares com suas vivências fora da escola.

> O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos, ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista. As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola. (FREIRE, 1993, p. 66).

As crianças de 6 e 7 anos já estavam trabalhando com atividades sistematizadas para a alfabetização, cujo planejamento era voltado para a exploração do método silábico, cujo foco está centrado nas sílabas que formam as palavras e o trabalho focado em famílias silábicas, partindo das famílias cujas sílabas são mais fáceis de serem assimiladas pelos aprendizes.

A docente, em entrevista, afirmou que é necessário e importante, embora reconheça que conhece pouco sobre a comunidade, conhecer a cultura local para atuar como docente dos membros desta. Esta defesa não condiz com o ambiente alfabetizador que compõe o espaço físico da sala de aula, quando o que se percebe são cartazes que não expressam a cultura local e ou os interesses das crianças.

Percebo que, ao longo dos anos que venho visitando a escola, não há alteração nesses cartazes, ainda que os entendidos do processo de alfabetização defendam elementos provisórios e permanentes para compor um ambiente alfabetizador. Mesmo com a sala organizada de forma diferenciada, com as carteiras em grupos, percebe-se um clima de tradicionalismo na forma com que as crianças são abordadas e como os conteúdos são ministrados. A docente senta-se de frente para os estudantes, com a mesa centralizada e as mesas das crianças posicionadas, em grupos etários, ocupando o centro da sala de aula.

Encontra-se na sala de aula um aparelho de televisão e um DVD que são utilizados para filmes e músicas. Em um cantinho podem ser vistos livros literários e, em uma estante de aço, caixas de jogos didáticos-pedagógicos, que são manipulados pelos estudantes às sextas-feiras, quando do horário de brinquedo. (Imagem 16).

Imagem 16 - Cantinho de leitura da sala 1

Fonte: Fotografia da autora.

Percebe-se, pela organização da sala e dos materiais disponíveis, a contribuição da formação do PNAIC, buscando o desenvolvimento de práticas diversificadas com ênfase na alfabetização e criando situações que levassem os estudantes a avançar nos conhecimentos e habilidades sobre a escrita alfabética.

Segundo a professora Jo, há 7 anos atuando na comunidade, e em contraponto ao que disse a secretária de educação municipal e também diretora da escola, ao longo deste período nenhum curso foi oferecido paramentando-as para o trabalho com Educação Quilombola ou a Educação do Campo. Ela informou que foi aventada a possibilidade de irem até a cidade de Januária/MG, para a participação em curso para a formação de docentes em comunidades quilombolas, mas não obtiveram mais nenhum dado de forma concreta. Ao afirmar que conhece pouco da cultura local, a docente defende a necessidade de se conhecer mais, inclusive participando de curso de formação para uma melhor preparação para o trabalho.

A docente não demonstra ficar muito à vontade quando eu estava presente, o que me deixava também pouco à vontade e, por constrangimento, permaneço pouco tempo na sala. A linguagem utilizada por ela, nos momentos de aula expositiva é clara e acessível aos estudantes. Demonstrando tranquilidade no falar e no agir, não suscita agitação entre os estudantes que, próprio da faixa etária, sempre em interação com os pares, trocam informações o tempo todo, sendo estes referentes aos assuntos escolares aos extraescolares.

A linguagem matemática utilizada é pautada nos modelos tradicionais, em torno dos algoritmos, da contagem e do sistema de numeração decimal. Sendo assim, palavras como continha, números, mais, menos, maior, menor, problema, dentre outras que remontam aos

conhecimentos matemáticos, estão presentes no vocabulário da docente e dos estudantes, quando os conteúdos dessa área de conhecimento são abordados.

Neste aspecto, concordo com Patrícia Gomes Rufino Andrade (2012) ao afirmar que a linguagem matemática:

> [...] não envolve a escrita e a leitura apenas de números e cálculos mas também de espaços, forma, medidas, grandezas, tratamento de informações- combinatória, probabilidade e estatística; uso de, por exemplo, unidades de medidas não-convencionais; construção, leitura e análise de gráficos e tabelas; registro e organização de informações coletadas etc, ou seja, leitura e escrita do mundo em que o individuo está inserido. (ANDRADE, 2012, p. 158).

Embora não tenha observado, nos momentos em que estive em sala, uma abordagem mais ampla como os pontos mencionados na afirmação de Andrade, quanto ao Numeramento, é evidente que a docente reconhece o termo, bem como sua relevância para a etapa de sua atuação.

Especialmente por ter cursado o PNAIC em suas 3 edições, a docente participou das discussões e dos estudos acerca das práticas de Alfabetização Matemática e do Numeramento. Entretanto, não se percebe um trabalho voltado para as práticas de Numeramento em sala de aula, pois pude observar que, as aulas de Matemática são limitadas aos seus próprios conteúdos, raramente estabelecendo uma interlocução interdisciplinar.

Em dos momentos na sala vi as crianças trabalhando com o Tangram, um quebra-cabeças de figuras geométricas, com possibilidades múltiplas de trabalho, especialmente voltadas para compreensão de conceitos matemáticos relacionados à Geometria. A proposição da atividade consta no caderno PNAIC Geometria (nº 5, 2014) ao indicar a identificação de figuras geométricas planas como uma habilidade matemática a ser trabalhada na etapa da alfabetização.

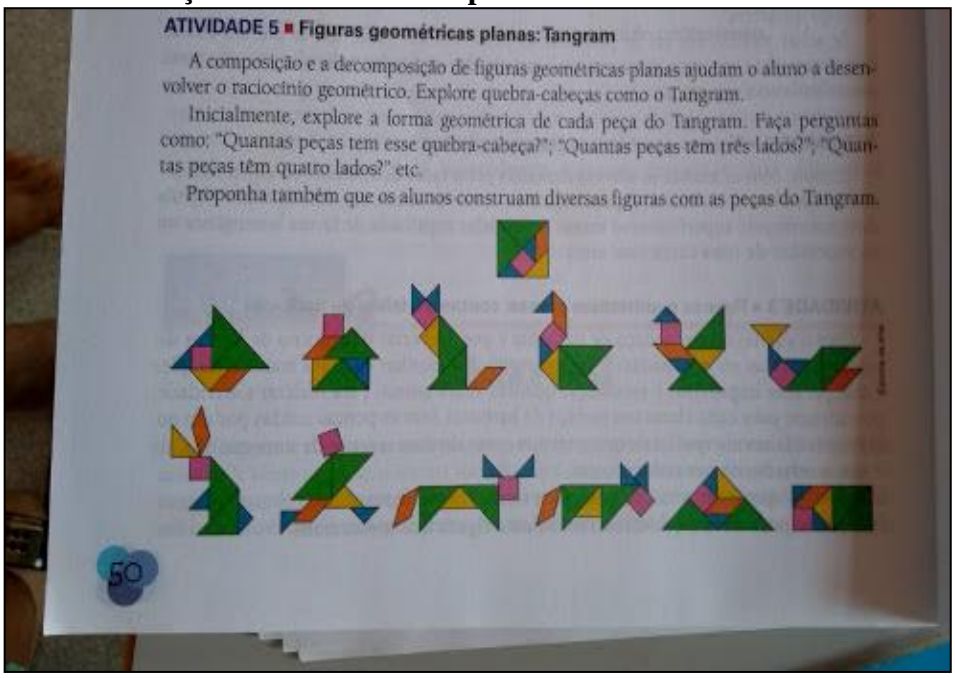
> Essas atividades também propiciam o desenvolvimento das habilidades de composição e decomposição de figuras. Um recurso didático interessante nesse sentido é o tangram, um jogo chinês formado por sete peças. Por meio dessas peças é possível compor e decompor figuras, além de proporcionar às crianças o brincar com as formas geométricas [...]. (BRASIL, 2014, p. 25).

A atividade orientada pela professora Jo consistia em olhar as imagens trazidas pelo livro e reproduzi-las. Não havia uma intervenção da docente, apenas a orientação inicial para montagem das imagens, e as crianças ficavam livres para a realização da mesma.

As crianças mais velhas, com 6 e 7 anos, conseguiam, com maestria, reproduzir as imagens, enquanto que as menores, 4 e 5 anos, faziam construções livres e se alegravam com o que tinham produzido. (Imagem 16).

No livro didático, exemplar para o docente, havia orientações quanto ao trabalho pedagógico a ser realizado e as habilidades que poderiam ser desenvolvidas a partir da proposição da atividade de quebra-cabeças envolvendo formas geométricas. (Imagem 17).

Imagem 17 - Orientação do livro didático para o trabalho docente com o TANGRAM



Fonte: fotografia da autora.

A orientação do autor do livro, para o docente em uso do mesmo, era que cada peça do Tangram fosse explorada de forma que as crianças pudessem rememorar o que já havia sido trabalhado com umas e consolidado com as outras, por se tratar de uma classe multisseriadas, e a partir de questões envolvendo contagem e características físicas das peças os estudantes reproduziriam as imagens do livro.

Paulo Freire (1993) nos ensina que

> Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado. Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador, reconhecendo o antes sabido. (FREIRE, 1993, p. 79).

A mediação docente entre o sujeito da aprendizagem e objeto é imprescindível para a consolidação das habilidades e dos conteúdos ensinados. Assumindo o docente o lugar de mediador, o estudante passa a compreender seu papel na construção do conhecimento, passando o objeto da aprendizagem a ganhar sua atenção e ocupar um lugar de destaque.

A exploração inicial, no dia em que eu estava presente, não foi feita. As peças foram distribuídas às crianças e as construções foram realizadas a partir dos modelos que estavam postos no livro. (Imagem 18).

Imagem 18 - Montagem de figuras a partir do Tangram por criança de 4 anos

Fonte: Fotografia da autora.

Quando as crianças perceberam meu interesse em suas produções, inclusive solicitando que me deixassem fazer fotografias, elas se esmeravam e me chamavam a todo tempo, e ao mesmo tempo, para terem suas obras valorizadas por meio de meu registro fotográfico. A atividade estava proposta para toda a turma, como atividade lúdica, sendo que aqueles que terminavam suas atividades tinham a liberdade de buscar o Tangram e dar início às suas construções. (Imagem 19).

Imagem 19 - Construção de figuras a partir do Tangram por criança de 6 anos

Fonte: Produção de criança de 6 anos- Arquivo pessoal.

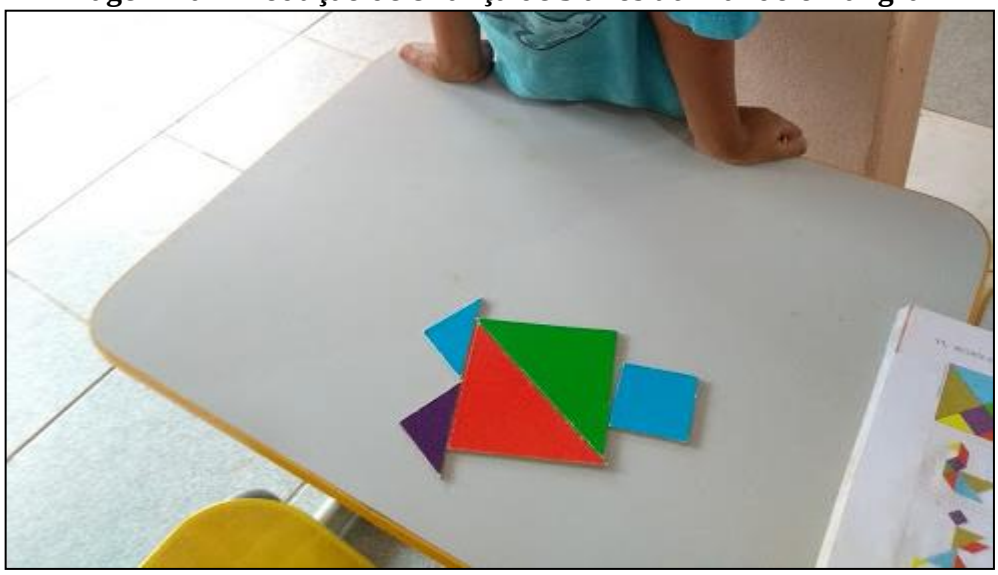
Eduardo Sarquis Soares (2009) afirma que os desenhos de observação são valiosos no trabalho com a Geometria na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ao permitirem uma observação que levem os estudantes a se apropriarem de detalhes que levam consolidação de conceitos matemáticos. (SOARES, 2009, p. 101).

Enquanto eu observava o trabalho executado pelas crianças dirigia um elogio a cada uma, percebendo que quanto mais nova mais distante estava a figura construída da figura proposta pelo livro. Essa distância não afetava as crianças em sua avaliação própria, mas quedavam-se admiradas diante das figuras mais elaboradas dos mais velhos.

Reagindo ao meu elogio, as crianças tentavam novas construções e me faziam voltar para ver sua produção, com um brilho no olhar, certos de que eu aprovaria. Os mais velhos passavam a fazer escolhas mais intrincadas e esmeravam em sua construção e na redução do tempo. Diante de sua reação, felizes pelo elogio recebido, cientes de minha atenção e desejosos de alavancar uma boa conversa, lembrei de Paulo Freire (1993) ao afirmar que:

> Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. (FREIRE, 1993, p. 80).

Imagem 20 - Produção de criança de 5 anos utilizando o Tangram



Fonte: Fotografia da autora.

Neste momento, passei entender que minha presença ali não era apenas de uma pesquisadora, mas de alguém que também estava contribuindo para sua formação, ao valorizar suas ações, ao olhar para suas construções com atenção, questionando o que havia sido produzido, buscando saber o por quê de suas escolhas e, especialmente, ouvindo-lhes a voz, declarando intenções e escolhas próprias. (Imagem 21).

Imagem 21 - Criança de 5 anos trabalhando com o Tangram

Fonte: Fotografia da autora.

Não havia constrangimento em escolher imagens mais simples, mas havia, sim, claramente, a intenção de escolher o que estava ao seu alcance para a construção. Essa constatação não apenas me alegrou, mas também me encheu de júbilo, ao relembrar a

perspicácia da criança. Eu podia perceber que, ao elencar a imagem que estaria construindo, as crianças de 5 anos tinham consciência de sua escolha, pois passavam alguns minutos observando a imagem e, em alguns momentos, observavam as peças que tinham em mãos. O olhar corria ora de um ora para o outro. Quando, finalmente, a figura fora escolhida, ela começava sua montagem com tranquilidade e ciente do que deveria fazer.

Ao concluir sua construção eu era chamada para ver e, orgulhosamente, ela exibia sua arte para mim e para os colegas que me acompanhavam para constatar o que havia sido construído. A cada nova produção era um motivo para que as demais crianças redobrassem sua atenção e esforço na construção de sua próxima figura. (Imagem 22).

Imagem 22 - Produção de criança de 5 anos

Fonte: Arquivo pessoal.

Em entrevista com a docente, a mesma afirmou que não existe nenhuma orientação para o trabalho com as crianças quilombolas. J afirma não haver um currículo específico para a educação escolarizada dos estudantes quilombolas, em São Félix. E em sua fala fica explícita a ausência de material próprio e orientações específicas voltadas para as questões quilombolas. J demonstra desconhecer as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012) pautando sua atuação pedagógica, no que tange à seleção de conteúdos e metodologias, em livros didáticos e em experiências anteriores.

Trabalhar a Geometria como um conteúdo da Matemática é necessário e compõe o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. (BRASIL, 2017).

Mas, a Geometria pode ser explorada de formas variadas, possibilitando o rompimento com práticas tradicionais sem objetivos pedagógicos claros, como pode ocorrer com os jogos de encaixes.

Em uma crítica a esses modelos de jogos, Maria Teresa Esteban (1993) afirma que essas práticas podem levar o estudante a se adequar a um modelo de escola que o ensine a se encaixar, tanto na realidade escolar quanto nas situações sociais, engessando-o para as reflexões e análises necessárias em situações cotidianas diversas. "O modelo está dado; ele é indiscutível e, logicamente, a referência. As peças, ou o comportamento, é que devem ser escolhidos de modo a se ajustarem à fôrma apresentada." (ESTEBAN, 1993, p. 22).

O PCN (1997), ao afirmar que os conceitos geométricos devem ser contemplados no currículo de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta a Geometria como um campo fecundo para a exploração de situações problemas, permitindo ao estudante o desenvolvimento "de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive." (BRASIL, 1997, p. 55).

Corroborando o PCN (1997), a BNCC (2017) aponta a Geometria como "o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento." (BRASIL, 2017, p. 271).

No trabalho orientado pela docente Jo é possível perceber que a mesma utiliza os recursos que estão disponíveis na escola, não havendo uma adequação para o atendimento às especificidades culturais e identitárias do público alvo. Durante as aulas não percebi as orientações trazidas pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003d). sendo contempladas nas aulas de História, Literatura e ou Arte. Alguns livros de literatura africana compõem o acervo da sala, mas não observei sua leitura em nenhuma das ocasiões em que estive presente.

Sua atuação atenciosa e amorosa com os estudantes, mesmo em momentos de conflito nas relações interpessoais, coloca a docente no papel de mediadora, demonstrando domínio da situação, conduzindo os estudantes com o tom de voz brando, mas firme, provocando-os à reflexão acerca das atitudes e ou das palavras utilizadas.

Essa forma de atuar é bonita e fluída, comovente e envolvente, pois, primando pela dialogicidade, a docente, como disse Paulo Freire (1993, p. 71), assume suas convicções "[...] sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las.

O educador, Paulo Freire (1993) nos ensina que as crianças das classes populares, assim como as demais pessoas que estão dentro de uma estratificação social capitalista, são

dominadas e exploradas, e, a fim de superar essa dominação, devemos primar por um processo de formação intelectual, mas também "social, cívica, política, absolutamente indispensável à democracia que vá além da pura democracia burguesa e liberal." (FREIRE, 1993, p. 79).

Para superarmos essas injustiças, Freire nos orienta a ensinar não de forma transmissiva, mas ensinar para "[...]desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática [...];" (FREIRE, 1993, p. 18).

5.4 As práticas pedagógicas na turma 2

Localizada ao lado da sala 1, a sala 2 é a última considerando o único corredor da escola. Ao olhar para a frente, em relação à porta, vê-se a mesma paisagem que a sala 1, mas com maior amplitude da comunidade, em relação ao seu lado esquerdo, considerando a chegada via estrada de Cantagalo. Percebe-se um bar de construção simples e precária, casas de construção mais novas e a igreja católica ao final da rua, em terreno vizinho à escola.

A janela da sala, na direção oposta à porta, dá para o parquinho da escola, com um balanço em madeira de eucalipto e alguns brinquedos feitos com pneus. Pela falta de manutenção o parquinho encontrava-se desativado, sendo considerado inseguro para ser utilizado pelas crianças.

As mesas e cadeiras dos oito estudantes estão dispostas em frente ao quadro verde, e a mesa da docente próxima à janela. Há uma mesa com vários livros e uma mala cheia deles, como acervo do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), outra mesa com uma televisão doada pela docente, juntamente com um aparelho para reprodução de DVD.

Outras mesas ficam dispostas com materiais didáticos diversos, incluindo um cantinho da Matemática, sendo este construído a partir da participação da docente no PNAIC (2014), cuja formação orientou os alfabetizadores na adoção de ações que fomentassem a atenção para essa área de conhecimento, levando os estudantes ao entendimento dos conteúdos matemáticos presentes nos afazeres do dia-a-dia. (Imagem 23).

Imagem 23 - Cantinho da Matemática

Fonte: Fotografia da autora.

No cantinho da Matemática era possível encontrarmos instrumentos de medida convencionais e não convencionais, como relógios, fita métrica, trena, garrafas e caixas; recursos para contagem e operações envolvendo os algarismos, como o ábaco, calculadora, tampinhas e palitos de picolé; jogos de carta, grãos para o jogo de bingo; aparelho de telefone; e outros materiais que pudessem ser uteis durante as aulas.

Os jogos voltados para a Língua Portuguesa estavam guardados em armários na sala comunal, onde funciona biblioteca e sala de reforço, além de, se necessário, tornar sala de reuniões e ou local de atendimento aos pais/ familiares quando assim o exigir. Tais jogos são de uso coletivo, à disposição para as três docentes, sendo guardados em lugar e acesso comum.

A docente, identificada aqui por Cleod tem, atualmente, 23 anos de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que desde 2010 atua na escola São Félix Quilombola.

A docente Cleo é mais que uma professora, pois já tornou parte da comunidade e é respeitada pela maioria de seus moradores, e antes de sua chegada havia um distanciamento

entre escola e comunidade, incluindo uma insatisfação dos moradores quanto à aprendizagem dos estudantes, especialmente na aquisição das habilidades de ler, escrever, compreender e produzir textos.

Cleo, casada, mãe de 3 filhos, 2 adultos e uma criança de 9 anos, é extremamente ativa e apaixonada pela profissão. Além de atuar em 2 turnos de trabalho em municípios diferentes e em realidades totalmente diferentes, ela ainda tem energia para aulas de zumba ao final dos turnos de trabalho, mesmo quando faz o trajeto escola-estrada caminhado.

Falante e desprendida, a professora explica que, várias vezes se faz necessário caminhar os 4 quilômetros que separa a estrada de asfalto, da escola, tanto na ida quanto no retorno, já que o veículo que as transportaria não compareceu, por motivos diversos.

Participa, com prazer, de todos os eventos da e na comunidade para os quais é convidada. Vai a casamentos e a batizados, ora como madrinha ora como expectadora, participa de missas e cultos, vai a velórios, visita famílias de enlutados, recém-nascidos e doentes, bate-papo com todos que encontra no caminho, manda recados para membros da comunidade e para ex-alunos, dá conselhos e chama a atenção dos ex-alunos que fazem opções distantes do bom siso.

Uma das preocupações da docente Cleo é o descaso com que os estudantes e a comunidade são tratados pelo poder público. Consciente da necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas para os estudantes da comunidade quilombola, a docente se entende no papel de não apenas formar os estudantes, mas também seus familiares, a partir do momento em que estes são sujeitos de deveres e, conforme dita a lei, iguais em direitos, mas no que tange à educação, a lei lhes assegura um atendimento que leve em consideração suas necessidades.

Ela entende a importância da perpetuação da cultura local e diz compreender a necessidade de que houvesse um docente da própria comunidade a ensinar na escola, como ministrando as aulas e conteúdos curriculares sistematizados, mas enriquecidos pela cultura local, valorizando seus saberes, modos de fazer e participar da vida em comunidade.

Quando olha para a realidade em que atua, ela reforça a importância dos membros mais velhos da comunidade, assim como os moradores mais antigos, certa de que estes carregam consigo o patrimônio cultural da comunidade e que os tais deveriam ter espaço na escola, como componente curricular, para ensinar às crianças o modo de viver e de pensar da comunidade. Ela sonha com um projeto em que as ações voltadas para a multiplicação dos saberes locais, por meio dos idosos, seja sistematizado, conforme afirma:

> **Docente Cleo:** Pode levar seu filho sim pra buscar lenha quando você precisar. Pode levar pra ver você soprar um café, ver você peneirar um café, um urucum, por quê? Nós temos que passar o que sabemos para os mais novos. Ah, eu aprendi essa cantiga de roda quando eu era pequeno, oh vamos falar pra ele, manda ensinar pra gente. Vem aqui também ensinar pra gente. Porque a gente está passando aquilo que nós sabemos, estamos resgatando, e depois vou passar pra vocês o que é a LDB, o que é a LDB? A lei do governo federal que manda fazer nas escolas de quilombolas. As escolas de quilombolas são completamente diferentes das escolas da cidade, é claro que nos estudamos a ciência, matemática, história, geografia. Mas, nós temos que ouvir os mais velhos, o projeto vem aí, os mais velhos não podem vir à escola, nós temos que ir aos mais velhos, entrevistar os mais velhos. Danças folclóricas tem que ter que sim, tá, depois vou passar, né, tem uns lugarejos, vou pedir às pessoas pra poder. (Transcrição de gravação, 2018).

Assim como a docente da turma 1, em entrevista, ela afirma que não há cursos de formação para o atendimento às especificidades da educação quilombola e, que o que as angustia é que nem mesmo os materiais didáticos chegam à escola, havendo a necessidade, em oportunidades diversas, da aquisição de materiais ser custeada pelas docentes.

Ao afirmar que falta na escola computadores em funcionamento, copiadora ou impressora, a docente está denunciando que as atividades didático-pedagógicas que necessitam impressão, devem ser enviadas, com antecedência, para a secretaria de educação para serem impressas em suas máquinas e devolvidas às docentes em tempo hábil. E em virtude desse contratempo, as docentes, em várias circunstâncias, pagam com recursos próprios os trabalhos de impressão e cópia de atividades para os estudantes, mas na maior parte do tempo, a fim de evitar transtornos, as atividades são expostas no quadro e as crianças as copiam nos cadernos.

Há, segundo a docente Cleo, inúmeros desafios a serem enfrentados, cotidianamente por elas, como profissionais. Ela aponta a necessidade de acompanhamento das atividades para-casa que, algumas crianças não o fazem porque os familiares não conseguem auxiliá-las, em virtude da baixa escolarização.

No trecho a seguir, em reunião com os pais, ou melhor, com as mães, já que só tinha mulheres presentes, ela aponta vários desses desafios, deixando clara a necessidade de se estabelecer uma rotina de atividades em casa, relacionadas com a escola. Ao expressar esse pensamento a docente utiliza, como forma de sensibilizá-las, a mudança de escola, quando as crianças passarão a ser atendidas por instituições na zona urbana e as dificuldades serão maiores, com um atendimento que não leva em consideração suas peculiaridades.

> **Docente Cleo:** Entendeu isso tudo é aula e outra pelo que eu percebo aqui, agora, não é tudo não, as crianças aqui andam muito solta, o quê que eu falo solta? Elas vão pescar, elas ficam brincando, elas andam de bicicleta e a coisa mais difícil que tem é você conseguir manter essa criança se a aula não for agradável e não é todo mundo

> que está pensando... que adivinha as coisas que está muito preocupado com os alunos de fora da cidade que chegam na escola da cidade, é muito puxado, eles não trabalham com este tipo de trabalho, inclusive tenho cobrado, trouxe a professora Denília, a gente tem uma parceria com o estado, com o Instituto Federal. Olha os meninos do Instituto Federal vem aqui através da Denília, eu procurei a Denília e assim vai, porque o quê que acontece a gente tem que fazer essa parceria porque quando o aluno vai pra uma escola específica toma um choque muito grande e a primeira coisa que o aluno pensa é não vou conseguir e as coisas não são assim, e a gente tem uma parceria maior eu gostaria que a especialista viesse aqui, sei lá abraçasse os meninos aqui em São Felix, fosse mais aconchegante, a gente pensa em São João, nos meninos da minha escola e das outras escola, elas vão pra Escola Josefina Pimenta, escola de mil e quinhentos alunos, o quê que acontece? Lá tem uma sala parecida com nossa sala de aula pra receber esses meninos pra esses meninos não sentir tanto o choque, se não vai desistir mesmo, gente, desiste mesmo, eles vão pensar:
> -não consigo! Eles travam, e o professor não tá nem ai não, né? Professor, alguns professores se preocupam outros não. É como aqui. Pedi um psicólogo. Estão arrumando? O Jádson, o psicólogo de Cantagalo, parece que tem mais uma de São João que tá atendendo o pessoal de São Felix, por favor leve, gente, a gente precisa de relatórios. (Transcrição de gravação, 2018).

Os desafios apontados pela docente estão presentes no processo de educação escolarizada atual e não apenas quilombola ou do campo, já que as crianças da escola urbana regular também estão expostas a atividades diversas ao longo do dia, perpassando, na classe média e alta, às aulas de natação ou outro esporte, à aulas de língua estrangeira e ou musicalização. Enquanto a camada popular tem as atividades diárias diluídas em atividades domésticas, tais como cuidar dos irmãos mais novos, ou ficar presas aos programas televisivos massificantes e alienantes, que não as levam, em sua maioria, à formação do pensamento crítico, reflexivo e criativo.

Quando nos conhecemos passamos a sonhar juntas, projetos e ações envolvendo a comunidade, o que me levou, gradativamente, a conhecer seus membros, criando proximidade e ganhando sua confiança.

Apesar da empolgação da docente, ao vislumbrar as inúmeras possibilidades que poderiam ser geradas pelos recursos humanos e materiais disponíveis pelo IFMG de São João Evangelista, eu tentei lhe mostrar que seria importante que tudo o que fosse planejado fosse com a participação e aquiescência da comunidade. Considerei que não haveria adesão se não pensássemos juntos o que fosse para eles. Ao pensar assim, assumi a posição de que ofertaríamos o que eles desejassem, ou seja, o que fosse para eles, deveria ser planejado com eles, oportunizando-lhes a fala, ouvindo-lhes os anseios e auxiliando-lhes na construção e solidificação de suas ideias.

Concordes com esse ponto, passamos de uma proximidade a uma parceria dialógica e criativa. Então, estar em suas aulas não era novidade para as crianças. Quando eu chegava passava a acompanhar o andamento das aulas, mas ela estava sempre empolgada e cheia de

ideais, aguardando a oportunidade de compartilharmos. Em dados momentos eu a encontrava cabisbaixa e de poucas palavras, o que me deixava preocupada, por vê-la tão fora de seu padrão normal.

A empolgação envolvia projetos para comunidade, ora envolvendo o CEDEFES, ora a Superintendência Regional de Educação (SRE), ora a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER/MG), ora o IFMG, dentre outros e raramente, a secretaria de educação local.

Em determinados momentos ela expressava suas preocupações: ora com um estudante apresentando dificuldade de aprendizagem; outro que estava faltando às aulas; um membro doente na comunidade; a escassez de recursos materiais; o descaso das autoridades em relação à comunidade; uma mãe desafeta por alguma intriga entre as crianças...

Após alguns momentos de conversa, a motivação usual reaparecia e ela voltava à ministração das aulas, corrigindo cadernos, cobrando a conclusão da atividade de um, entregando material a outro, recortando textos para montar seu arsenal e dedicando-se às tarefas concernentes ao seu fazer.

Diferente da sala 1, a sala 2 era repleta de imagens, cartazes e materiais diversos que pudessem auxiliar nas aulas e no desenvolvimento da aprendizagem, ainda que esses não fossem as ideias, como por exemplo, cartazes com imagens de atrizes mirins negras e não fotografias das próprias crianças da comunidade, gravuras de palhaços e não de elementos presentes no cotidiano da infância quilombola. (Imagem 24).

Imagem 24 - Decoração parcial da sala 2

Fonte: Fotografia da autora.

Nesta sala observei mais aulas, desde o segundo semestre letivo em 2017. Embora a docente reconheça as necessidades de aprendizagem contextualizada com a cultura e identidade comunitária, a mesma também, por vezes, demonstra tanto em sua fala quanto nas escolhas de conteúdos e metodologias, estar presa na reprodução e hierarquização de conteúdos. Mas, ela não desiste de lutar contra a cultura escolar e busca agregar os saberes da comunidade e ou a história e a cultura afro-brasileira em atividades e ou datas pontuais.

As crianças diziam que as aulas eram mais legais quando eu estava presente. Como a maioria das crianças, elas fizeram tal afirmação na frente da docente e, eu, desconcertada, não tive coragem de questioná-las a respeito no dado momento que lhes perguntou o porquê da afirmação, obtendo a resposta: - "A senhora fica mais boazinha". Ela deu um sorriso e balançou a cabeça com o olhar voltado para os materiais que estavam sobre sua mesa para organização.

Certa da importância de fomentar a história, a cultura e os saberes locais, a aula da docente, bastante dialógica, incentivava os estudantes a formularem perguntas e buscarem as respostas entre seus pares, promovendo desta forma, amplos debates que, em determinados momentos a docente via-se na obrigação de interrompê-los e retomar os objetivos didáticos para o momento.

Em momentos diversos a docente quedava-se a questionar sua postura, dividida entre o cumprimento de um currículo oficial e o currículo real, palpitante e vivo, clamando por ações menos ortodoxas e mais voltadas para as necessidades e interesses dos estudantes

Ao conduzir suas aulas pautando na metodologia do diálogo e da valorização dos saberes trazidos pelos estudantes, além de questionar-se a si mesma, a docente agia como se faz necessário no papel exercido por ela, com autoridade, sem, contudo, ser autoritária, tolhendo os estudantes de sua liberdade.

Em consonância com Paulo Freire (2011) a autoridade é demonstrada no ato de ensinar:

> A diferença é precisamente que o professor tem que ensinar, que vivenciar, que demonstrar autoridade e que o aluno tem que vivenciar a liberdade com relação à autoridade do professor. Comecei a ver que a autoridade do professor é absolutamente necessária para o desenvolvimento da liberdade dos alunos, mas que se a autoridade do professor ultrapassa certos limites que a autoridade tem que ter em relação à liberdade dos alunos, então não temos mais autoridade. Não temos mais liberdade. Temos autoritarismo. (FREIRE, 2011, p. 82).

Essa relação estava muito bem delimitada para os estudantes e a dimensão da autoridade da docente não estava perdida, mesmo quando cantavam na sala as músicas

ensinadas pelos mais velhos, quando contavam sobre as relações familiares, quando transitavam pela sala em busca de um material ou outro, ou até mesmo para entabular uma conversa com um colega.

O respeito conquistado ultrapassa os muros da escola, sendo que ex-alunos e familiares a respeitam e a tem em alta conta, como uma das matriarcas da comunidade a quem devem obediência e o reconhecimento e sua atuação como autoridade.

Esse reconhecimento não faz da docente uma pessoa vaidosa, pelo contrário, ela afirma carregar consigo o peso da responsabilidade, o que é imputado a toda autoridade. Portanto, quando da seleção de conteúdos curriculares e atividades escolares, a docente cobra-se ir além do que o sistema impõe ou que a comunidade não cobra, por desconhecimento.

Mesmo que o livro didático seja um aliado de peso nas aulas, especialmente para os estudantes já alfabetizados, ela procura intercalar as atividades, com pouco significado para a formação identitária de estudantes quilombolas, com atividades que os aproximam das práticas culturais e históricas dos membros da comunidade.

Fizemos, algumas vezes, observações sobre os livros didáticos voltados para a Educação do Campo, enviados pela Secretaria de Educação para o trabalho na escola de Educação Quilombola. Um deles, *Girassol: saberes e fazeres do campo* (2012), traz imagens que não dialogam com a realidade dos estudantes da região. Um exemplo claro é a imagem da página 29, em um capítulo sobre as figuras geométricas planas, com uma professora mostrando aos estudantes uma maquete feita com sucata. Na maquete há prédios construídos com caixas de papelão, reservatórios de água cilíndricos e as ruas pintadas como se asfaltadas.

Ao avaliar tal imagem a docente e eu conversamos sobre o uso de dos mesmos recursos recicláveis reproduzindo o cenário da comunidade quilombola. Quais elementos poderiam ser reproduzidos com caixas em forma de paralelepípedo? E com latas cilíndricas? Que elementos estariam presentes em maquetes construídas por aquelas crianças que conhecem e detalham cada pedacinho da comunidade sem titubear? Essas questões foram levadas para uma das oficinas trabalhadas por mim e confirmaram o conhecimento dos estudantes acerca da comunidade.

Nas aulas observadas, a docente organizava os estudantes ora em grupos ora individualmente, dependendo das atividades propostas. A introdução da aula era feita para todos, como em um círculo de cultura, todos poderiam opinar a respeito do tema tratado, inserindo nuances das suas vivências.

Após o debate inicial, as atividades eram distribuídas e orientadas de acordo com o ano de escolaridade e o desenvolvimento de cada um. Os estudantes do segundo ano, ainda

em processo de alfabetização, ganhavam lugar mais próximo à mesa da professora, tendo sempre, em mãos, o alfabeto móvel- conjunto de letras do alfabeto recortadas individualmente- para construção de palavras, tendo como base o princípio silábico, já que este é o pilar do método trabalhado pela docente.

Os estudantes do terceiro ano trabalhando com pequenos textos eram levados à leitura, compreensão de sentidos e interpretação das informações contidas neste, de forma oral, inicialmente, e, em seguida, a produção escrita no caderno. Os trabalhos com textos, especialmente as fábulas, um gênero adotado pela docente por seu caráter educativo, embora, alguns, com mensagens tendenciosas, tinham presença garantida nas aulas, sendo que, na falta de recursos para impressão, estes deveriam ser copiados no caderno, a partir de sua redação no quadro pela docente ou do livro didático.

Sendo assim, os estudantes do quarto e quinto anos copiavam muitos textos. Não sem reclamar, porque julgavam perda de tempo, especialmente quando estes estavam em livros didáticos. O trabalho com ortografia pautava-se na leitura e cópia de grupos de palavras com característica ortográfica comum, além de recorte de palavras em revistas contidas em um cesto na sala de aula.

Ao tratar da Matemática, os algoritmos tradicionais tinham espaço cativo, ora em resolução de problemas envolvendo as operações fundamentais do campo aditivo e do campo multiplicativo, sendo este trabalhado apenas com os estudantes dos quartos e quintos anos. A resolução de problemas não era tratada como uma metodologia de ensino, mas com a concepção tradicional de problemas não contextualizados ou distantes das vivências das crianças. (Imagem 25).

Imagem 25 - Estudantes fazendo atividades de Matemática

Fonte: Fotografia da autora.

Tal como a docente da turma 1, a linguagem matemática utilizada nas aulas é voltada para a aprendizagem dos fatos fundamentais, para a resolução de problemas e algoritmos tradicionais. Por isso as palavras mais comuns são: continhas, mais, menos, -às vezes substituídas por adição e subtração-, multiplicação e divisão, considerando o atendimento aos estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

As práticas de Numeramento são percebidas esporadicamente nas atividades cotidianas, sendo que o termo e sua aplicabilidade são de domínio da docente, tendo esta cursado o PNAIC e participado da construção de propostas metodológicas que ressignificassem o ensino da Matemática no processo de alfabetização.

A docente Cleo trabalha em duas escolas equidistantes, e desempenha outros tantos papeis, restando-lhe pouco ou nenhum tempo para o planejamento de aulas que melhor se adequem ao público atendido. Ainda assim, sempre surgia uma novidade relacionada às vivências dos estudantes na comunidade.

Os projetos pedagógicos desenvolvidos eram trabalhados com todos os estudantes e as temáticas envolviam aspectos locais. Como, por exemplo, o projeto interdisciplinar de Língua Portuguesa, Literatura e Ciências, desenvolvido no segundo semestre de 2017, quando coletaram e catalogaram folhas, flores e sementes das árvores da comunidade. Poemas como *Leilão de jardim* de Cecília Meireles (2020) e fábulas como africanas *A lenda do Baobá* (IANCOSKI, 2020) compunham o repertório de gêneros textuais explorados no projeto.

A professora Cleo, sempre que elaborava um projeto convidava à participação a turma 1, sendo que em algumas atividades havia a adesão da turma e em outras não. Nestes projetos os gêneros textuais receitas, poemas, bilhetes, convites, dentre outros estavam presentes, desde o ponto de partida com a exploração do gênero até o final, com a produção de texto feita de forma individual ou coletiva.

A partir desses gêneros C explorava dados matemáticos que poderiam ter seus conteúdos abordados e trabalhados. A exploração do gênero receita estava ligado à culinária praticada nos lares da comunidade. Passando pelo debate sobre os ingredientes até o modo de fazer, a metodologia contemplava aos estudantes da turma multisseriada, possibilitando a participação de todos, considerando o tema comum entre eles.

Na receita de feijoada, no trabalho com a Alfabetização Matemática na perspectiva do Numeramento, as unidades de medidas foram discutidas, bem como o preço de cada ingrediente. As crianças apontaram, então, quais ingredientes não comprariam, como a linguiça, as ervas e temperos produzidos na comunidade.

Atividades como esta levava a primeira parte da manhã, pois estava assegurada às crianças a oportunidade de expor suas opiniões, falar o que pensavam, estabelecer relações com situações vivenciados no cotidiano e levantar hipóteses. Copiar o texto do quadro era tarefa de todos, mas as atividades seguintes eram distribuídas aos anos distintos da turma multisseriada.

O segundo ano passava pela contagem um a um e resolução de situações problemas utilizando os algoritmos tradicionais. O terceiro ano, além das atividades destinadas ao segundo ano, tinha como acréscimo a escrita de números por extenso. Para o quarto e quinto a resolução de problemas envolvia situações de multiplicação e divisão.

Os desafios do trabalho da professora, levava-a a buscas por um processo que envolvesse os estudantes. Então, obviamente, como mote dessa pesquisa, caberia outro relato das aulas de Matemática voltadas para a unidade temática Grandezas e Medidas e, novamente percebemos a exploração da Matemática na perspectiva do Numeramento e ainda tendo o olhar e conceitos da Etnomatemática ao trabalhar com a Matemática comunidade quilombola.

A professora relata que ouvia as pessoas mais velhas da comunidade referindo-se à medição das terras, das colheitas de cereais e sementes com termos pouco usuais e que fugia-lhe à compreensão. Então, de forma brilhante, a docente torna-se pesquisadora de seu espaço de atuação e traz resultados espetaculares acerca da cultura local.

Para Freire (1996) a ação de pesquisar é parte integrante da ação docente, já que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres encontram-se um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Corroborando a afirmação de Freire, seu trabalho gerou outras pesquisas[16], incluindo de estudantes do curso de licenciatura em Matemática que foram conhecer, de perto, sobre esse sistema de medidas não padronizado oficialmente.

Ela relata que as unidades de medidas de capacidade e volume ainda utilizadas, são denominadas pelos moradores do quilombo de: quarta, meia-quarta, neta, prato e meio-prato. Essas medidas são utilizadas, especialmente, segundo a docente, para os produtos gerados no

[16] Trabalhos de conclusão de curso de Licenciatura em Matemática IFMG/ São João Evangelista: NASCIMENTO, Leila Maria do; CARVALHO, Renato José; CARVALHO, Ronise Aparecida. Unidades de medidas em uma comunidade quilombola: um estudo Etnomatemático. 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso)- Câmpus São João Evangelista, 2016; GONÇALVES, Natália Emilly da Silva. SOUZA, Natália Cristina Cardoso. **Uma abordagem Etnomatemática no resgate das unidades de medidas em uma comunidade quilombola:** aproximando gerações. 2017 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso)- Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista. 2017.

moinho d’agua, como o fubá e canjiquinha. Os instrumentos para essas medidas são caixas de madeira.

Como afirma Ubiratan D’Ambrosio (2009, p. 22), “o cotidiano está repleto dos saberes e fazeres próprios da cultura”. Esses saberes e fazeres utilizam instrumentos que são da cultura local, como as caixas de madeira confeccionadas e utilizadas em São Félix. As informações, sobre as unidades de medida, coletadas entre os membros mais velhos da comunidade levou a professora Cleo a propor um trabalho com as crianças e começou por questiona-los se conheciam as palavras que nomeavam as unidades de medidas. Como a resposta foi positiva ela passou a inquiri-los sobre pessoas, locais e tempo em que tais palavras eram utilizadas. Assim, foi informada pelos estudantes que seus avós e algumas pessoas mais velhos, na comunidade, faziam uso contumaz das mesmas, quando se tratava de medir milho, fubá e canjica.

Após a conversa inicial ela apresentou-lhes as caixas confeccionadas por si mesma, compondo seu planejamento para o ensino de frações. Segundo ela a ideia surgiu da equivalência de valores presente na relação entre as unidades de medidas. (Imagem 26).

Imagem 26 - Unidades de Medidas do Moinho D'água

Fonte: Arquivo da docente.

As dimensões das caixas, tal como as utilizadas no moinho, apresentam as medidas conforme as anotações da docente, sendo:

a) quarta: 32 cm x 31 cm x 20 cm;
b) Meia quarta: 26,5 cm x 27 cm x 14 cm;
c) Neta: 18 cm x 18,5 cm x 13 cm;
d) Prato: 14 cm x 15 cm x 10 cm;
e) Meio prato: 12 cm x 13 cm x 7 cm.

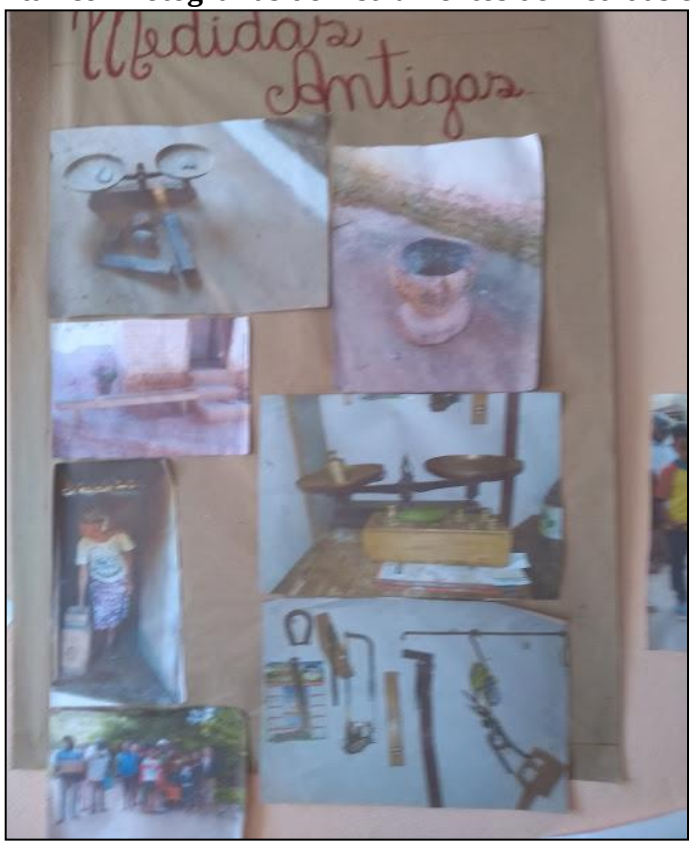
Quanto ao volume

a) a quarta comporta 19.840 cm^3 = 0,01984 $m^{3,}$
b) a meia-quarta 1.0017 cm^3 = 0,010017 m^3 ,
c) a neta 4329 cm^3 = 0,004329 m^3 ,
d) enquanto o prato apresenta o volume de 2.100 cm^3 = 0,0021 m^3
e) e o meio-prato 1.092 cm^3 = 0,001092 m^3.

O projeto desenvolvido ganhou o nome de 'Medidas antigas' e o material utilizado passou a compor o ambiente de ensino da sala. A etapa anterior ao ensino do conteúdo de frações, utilizando as unidades de medidas da comunidade, consistiu em pesquisar e fotografar objetos antigos presentes nas casas dos moradores da comunidade, etapa que demandou a participação dos estudantes.

As fotografias compuseram um grande cartaz que ganhou lugar de destaque na sala de aula, sendo motivo de orgulho dos estudantes que, valorizados por auxiliarem na produção de seu próprio conhecimento, passam a entender-se como participantes do processo educacional. (Imagem 27).

Imagem 27 - Cartaz com fotografias de instrumentos de medidas e objetos antigos



Fonte: Fotografia da autora.

Ao propor a participação dos estudantes, a docente utiliza-a para além da necessidade da criança de se sentir valorizada, mas traz a participação como um recurso metodológico que, se trabalhada com afinco, produzirá não apenas resultados educacionais, mas também dará ênfase à necessidade de participação individual e coletiva, como princípio para a formação humana que se pauta na transformação e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Para o trabalho proposto a docente elencou como objetivos:

a) resgatar a cultura matemática quilombola São Félix, conhecendo e preservando a cultura e tradição do lugar;
b) fazer uma ligação das unidades de medidas utilizadas pela comunidade com conteúdo curricular de fração para que o aluno compreenda a matemática do seu cotidiano;
c) aproximar as gerações presentes na comunidade através de uma abordagem matemática;
d) levar os estudantes a se interessar pelo conhecimento matemático dos seus antepassados, valorizando suas raízes, buscando estratégias para solucionar, comparar e transformar a matemática estudada na sala de aula.

Elencou como conteúdos curriculares: fração e unidades de medidas, bem como seus instrumentos, estabelecendo conexão com tais medidas e equivalência das mesmas, não deixando de utilizar material concreto para maior compreensão do conteúdo. A docente utilizou também um bolo e um queijo como ilustrativos para a quarta e as suas divisões consistindo nas subunidades.

Para dar maior dinamismo ao projeto de ensino, a docente convidou os membros mais velhos da comunidade, para uma roda de conversa com os estudantes, tendo como assunto principal as unidades e instrumentos de medidas. Na ocasião os estudantes tiveram a oportunidade de conversar com seus familiares ali presentes, inquirindo-os acerca de temas vivenciados por eles.

Na culminância do trabalho, os estudantes, devidamente orientados pela docente, confeccionaram as caixas representativas dos instrumentos de medida não convencionais, utilizando material reciclável, tendo por base as dimensões reais.

O trabalho gerou uma proximidade dos moradores mais velhos da comunidade com a escola, além de tê-los levado às feiras regional e nacional de Matemática, recebendo medalhas e convites para a divulgação de mais pesquisas de tal porte na comunidade.

Ao propor esse trabalho a docente mostra a que veio, convicta de que há conhecimentos diversos na comunidade que devem dialogar com os conteúdos curriculares indicados pelos documentos oficiais. Desta forma ela reconhece que

> Não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. Não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. (FREIRE, 2016, p. 678).

A professora Cleo sempre que podia criava situações pedagógicas de valorização da cultura local, mas não perdia de vista a dimensão subjetiva dos estudantes, avaliando sua aprendizagem e, por vezes, a vi preocupada por não vislumbrar avanço na consolidação do processo de alfabetização de alguns estudantes.

Essa constatação tirava-lhe a paz e causava desconfortos com os pais que, certos da importância da leitura e da escrita, cobravam-lhe resultados. Para ela, alguns estudantes necessitariam de um tempo maior para essa consolidação, mas como explicar isso aos pais, sem gerar desconfiança? Como driblar os gestores locais, que tem em números o sucesso da educação escolarizada?

Em uma das várias conversas que tivemos, a docente afirmou que, sob seu ponto de vista e a partir dos anos de trabalho pedagógico na escola quilombola, não seria possível determinar uma idade certa para a consolidação da aprendizagem de certas habilidades. Cita, como exemplo, a leitura e a escrita, pressuposto defendido pelo PNAIC em suas três etapas de formação, sustentado pela interpretação da LDBEN (1996) e, posteriormente pelo PNE (2014) e BNCC (2017), que defendem a concretização da alfabetização aos 8 anos de idade para os primeiros e aos 7 anos para esta.

Certa de que tal não se daria com alguns estudantes, a docente afirma prepará-los para desenvolver outras habilidades, tais como: comunicação em público, artes e expressões artísticas como a dança, teatro e desenho. Para ela alguns casos vão além do tempo da aprendizagem, demandando a avaliação de outros profissionais, da área de saúde, por exemplo, como forma de auxiliar na aprendizagem e orientar os pais quanto aos procedimentos mais adequados para o desenvolvimento da criança.

Sua preocupação com a aprendizagem das crianças é compartilhada pelas mães, que esperam seus filhos alfabetizados e leitores proficientes durante a primeira etapa da escolarização. Nem sempre suas expectativas são atendidas, o que as leva a questionar o fazer pedagógico docente e estabelecem comparações com seu processo de alfabetização.

Além dos pais e docentes há estudiosos da educação, assim como especialista em alfabetização, incluindo curiosos e pseudo conhecedores da educação que debatem acerca de um tempo certo para tal ocorrer. Alguns aliam esse tópico à questão dos métodos, defendendo a tese de que há métodos mais eficazes que outros.

Entretanto, segundo Maria Rosário Longo Mortatti (2006) desde o período da República, fins do século XIX, temos buscado o método mais eficaz e respostas para o fracasso neste processo.

> Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (MORTATTI, 2006, p. 1).

Infelizmente, o fracasso neste processo tem gerado disputas tanto no campo do currículo quanto no campo político partidário, levando especialistas, interesseiros e cidadãos civis debaterem sobre tema tão caro, como se fosse disputassem um jogo.

O que vemos na atualidade, a defesa da eficácia de um método analítico, garantida cientificamente, segundo seus defensores, não é novidade do século XXI. Maria Rosário Longo Mortatti (2006) afirma que essas disputas acerca dos métodos, tendo como pano de fundo a inserção das novas gerações na cultura letrada "vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa. (MORTATTI, 2006).

Não é incomum encontrarmos as mães preocupadas com o desempenho do estudante nas práticas de leitura e de escrita da língua materna, especialmente quando trata-se de mães de estudantes em uma escola quilombola, que é concebida, pela comunidade, como oportunidade de assegurar às novas gerações todos os direitos outrora negados às gerações anteriores.

As docentes dessa comunidade esmeram-se em ofertar um ensino de qualidade aos estudantes e, ainda que a escola não tenha um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple os sujeitos, as práticas e as políticas educacionais trabalhadas ali, cada uma conduz suas aulas de acordo com os saberes de sua experiência, o que caracteriza as práticas diversificadas entre si, mas com pontos em comum, como a seleção do método de alfabetização.

Elas compartilham opiniões quanto às dificuldades de aprendizagem de alguns estudantes e creem que auxílio de outros profissionais seria bem-vindo, e, em várias situações, a professora Cleo torna-se porta-voz do grupo e incumbe-se de repassar às e à comunidade, quando necessário, as orientações e ou sugestões acordados entre o corpo docente.

No momento de apresentação de meu projeto à comunidade, C orientou as mães a buscarem auxílio de um profissional da Psicologia, informando-lhes acerca do papel deste profissional que, para obter sucesso com suas ações dependem da parceria firmada entre familiares e profissionais da escola. Quando ela o faz coletivamente, ela espera que as mães cujas crianças, sob o ponto de vista das docentes, de fato necessitariam desse auxílio, sejam sensibilizadas.

> **Docente:** Eu gosto muito do psicólogo, e esse aqui, a gente discute...
> Eu já trabalhei com Educação Especial a vida toda, eu sei que funciona, então leva seu filho, vai te ajudar, vai fazer... Até a gente, mais velho, precisa do psicólogo. Precisou, não é? A gente deu uma de doido? Não, não é isso não. A impressão passada é que psicólogo é lugar de doido e outra coisa que me parece... que tá escrito no psicólogo, o psicólogo tá? Então quem não levou os meninos aqui ainda, tem que levar, pro psicólogo dar um laudo pra poder levar, entregar lá senão eles não vão aceitar a matrícula, tá? Parece que é um negócio assim, tá bom? E, peço a Deus pra nosso trabalho tá continuando, se vocês também têm ideias, né, vem nos ajudar, que a gente precisa de muita ajuda, nós precisamos de novas ideias.

Ao informar às mães sobre o profissional da Psicologia, ela informa que algumas escolas tem solicitado aos pais um relatório psicológico dos estudantes, mas, mesmo não considerando adequada essa solicitação, seria recomendável que alguns estudantes tivessem a oportunidade de estudarem na APAE

possibilitando-lhes um atendimento educacional especializado e um tempo mais adequado ao seu ritmo de aprendizagem.

As mães ouvem as orientações sem emitir opinião e, vez ou outra, cochicham entre si, mas não há manifestação de concordância ou discordância da fala da professora. A professora afirma que deseja romper com essa passividade que percebe entre os familiares das crianças. Ela espera que os estudantes tornem-se sujeitos mais participativos e intrépidos, dispostos expor sua opinião e participar das tomadas de decisões seja em âmbito pessoal quanto coletivo.

Paulo Freire afirma que “existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos que dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio.” (FREIRE, 2003, p. 187).

A docente parece pautar-se nessa afirmativa freiriana, pois comunica o que pensa e o

que pretende alcançar, ensinando os estudantes com seu exemplo. Essa postura gera alguns desconfortos, ora entre os profissionais, quando em reuniões regionais expõe suas concepções acerca da Educação Quilombola, em contraponto à realidade exposta e a forma de administração da escola pelos órgãos competentes; ora na atuação com as crianças que, em determinados momentos, de tão bem ensinadas questionam a docente e suas ações que para ser poderiam ser reconsideradas.

Sua atuação leva os estudantes à compreensão da realidade em que vivem os remanescentes quilombolas. As atividades escolares, ainda que esporádicas, contribuem para a reflexão de que essa realidade pode ser transformada por meio das ações desencadeadas por seus moradores.

Ao apresentar-lhes conteúdos escolares das diversas áreas de conhecimento e propor atividades que compreendam a dinâmica da vida, sem perder de vista a dimensão histórica e cultural da comunidade, os atores educacionais dessa turma são levados a assumir uma postura comprometida com a emancipação individual e coletiva. Conscientes da importância de suas ações, os estudantes aprendem que estas serão promotoras de oportunidades de desenvolvimento, conciliando as tradições, valorizando o passado e o presente cultural local, incorporando elementos científicos aos conhecimentos produzidos e circulantes na comunidade.

Assim, “pensar nos dados concretos da realidade sendo vivida, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver.” (FREIRE, 1997, p. 672).

Ciente de que, anunciar e denunciar são ações exigidas no fazer docente, a referida profissional não faz-se rogada e, oportunamente, eleva a voz em tempos e espaços cabíveis, para mostrar tanto a boniteza da educação quilombola quanto as mazelas impostas pelo abandono do poder público a esta comunidade.

5.5 As práticas pedagógicas nas aulas de reforço

As aulas de reforço ocorrem no turno de aula, sendo caracterizadas pelo atendimento individualizado aos estudantes que apresentam defasagem na aprendizagem e um descompasso em relação aos demais estudantes de etapa de escolarização correlata.

O atendimento aos estudantes que necessitam das aulas de reforço ocorre numa pequena sala que, antes da chegada da profissional para essa função era a biblioteca escolar e sala de reuniões. Mas, sofreu adaptações para comportar mesas, cadeiras e quadro. Localizada entre a cantina e o banheiro, a sala tem vista da paisagem natural apenas pela janela que não

permite às crianças a contemplação da lateral da escola, com sua cerca viva e um pequeno vislumbre das casas mais próximas da escola.

A professora Mari, atuante na docência há mais de duas décadas apresenta um percurso profissional na Educação Infantil. Moradora na cidade vizinha, São João Evangelista, é mãe de uma jovem estudante, formada em Pedagogia e com cargo efetivo junto à prefeitura de Cantagalo.

De personalidade e voz fortes, Mari não esconde o que pensa e não hesita em emitir sua opinião diante de fatos e situações. Recém-chegada à escola em 2018, estava conhecendo a comunidade e os estudantes, sendo observada por eles e observando-os.

Sua contratação como extensão de jornada, já mencionada pela secretária de educação, ocorreu em virtude da necessidade, segundo a gestora local, de melhorar os índices de alfabetização entre os estudantes.

Corroborando as falas das demais docentes, Mari afirma que não teve nenhum preparo e nem mesmo informações que a levasse a se aproximar dos estudantes, preparando-lhes aulas que mais se adequassem aos conteúdos históricos e culturais em diálogo com os conteúdos curriculares.

Sua saga para acessar a escola é a mesma das demais docentes, mas sua chegada trouxe-lhes um alento, já que ela habilitada e proprietária de um veículo automotor, ao menos uma vez por semana, vai para o trabalho de carro dando carona para as colegas, tanto no início das aulas quanto para o retorno à cidade de sua residência.

Neste dia, as docentes parecem mais eufóricas e brincalhonas, justificando a mudança no humor pelo tempo que lhes permitirá acordar mais tarde, dar um descanso para as pernas e almoçar em casa, como bônus da bem sucedida carona.

A organização do atendimento aos estudantes é feito em parceria com as docentes referências das turmas, sendo que os estudantes são indicados de acordo com sua necessidade de aprendizagem. Não são atendidos todos os estudantes, mas o tempo é dedicado àqueles que ainda não concluíram o processo de alfabetização e apresentam dificuldade na compreensão de conteúdos matemáticos basilares para os anos iniciais do EF, tais como as operações básicas, partindo, inicialmente do campo aditivo, para em seguida trabalhar com suas propriedades e complexidades como reserva e reagrupamento.

Assim como na sala 1, não foi possível perceber um trabalho com os conteúdos Matemáticos na perspectiva do Numeramento e ou da Etnomatemática nas aulas de reforço. O ensino das técnicas matemáticas são centrais na metodologia, percebe-se a dedicação ao

ensino dos algoritmos tradicionais e na memorização dos fatos fundamentais de multiplicação e divisão.

Alguns problemas, relacionados à aprendizagem da Matemática, encontram-se na compreensão do sistema de numeração decimal, sendo que alguns estudantes não tiveram consolidados pontos essenciais dos conteúdos matemáticos, como conceito de números e algarismos, contagem, quantificação, pareamento, comparação, classificação, inclusão hierárquica.

Os materiais concretos mais utilizados nas aulas são os palitos de picolé ou outro que auxilie os estudantes na contagem dos números presentes nos algoritmos da adição e ou da subtração. São efetuados de forma descontextualizada das vivências comunitária e desconectada dos estudantes, ou apresentados em problemas que não são paramentados na metodologia de Resolução de Problemas.

Os horários são organizados de forma a atender um estudante a cada uma hora, com retorno previsto duas ou três vezes na semana, e, dependendo da necessidade, o estudante poderia ser atendido todos os dias da semana, trabalhando suas necessidades e oportunizando-lhe, especialmente, práticas de leitura e de escrita.

Outra característica de trabalho semelhante entre as três é a escolha pelo método de alfabetização silábico. Sendo considerado um método sintético, este trabalho com as partes, as sílabas, para alcançar o todo, o texto.

Segundo Isabel Cristina Alves da Silva Frade (2014), esse método é caracterizado pela apresentação das sílabas prontas e, dessa forma não se destaca as partes que compõem a sílaba, tendo com princípio basilar que "a consoante só pode ser emitida apoiada na vogal; logo somente a sílaba (e não as letras) pode servir como unidade linguística para o ensino inicial da leitura." (FRADE, 2014, p. 221).

Uma ordem de apresentação das sílabas é definida a partir daquelas consideradas mais simples para as mais complexas. Os encontros vocálicos podem ser o ponto de partida, quando vogais 'se dão as mãos' formando sons como ai, ui, oi, au, eu, ei...para, posteriormente as sílabas serem apresentadas[17].

O método tem um princípio facilitador em sua base, que são as sílabas, estrutura linguística importante no sistema de escrita alfabética, presente em nossa oralidade quando as

[17] Como todo método, o silábico não é perfeito, porque, ao trabalhar as famílias silábicas, podemos levar as crianças a considerar que todas as estruturas silábicas são formadas pelo par consoante+vogal, o que denominamos sílabas canônicas.

pronunciamos como um pedaço da unidade linguística palavra. Assim, a sílaba pode ser reconhecida facilmente na sua relação direta com os sins da fala. (FRADE, 2014).

Para a autora, a análise fonológica da sílaba, seu registro escrito "e a segmentação de palavras escritas em sílabas a serem lidas numa dada sequência" (FRADE, 2014, p. 222), são passos fundamentais para o processo de registro e leitura.

Tal como Paulo Freire (1993), a autora acredita que a leitura e a escrita, embora processos que mobilizem habilidades diferentes, podem caminhar juntos, dando suporte e significado um ao outro. Para Paulo Freire (1993) dicotomizar ler de escrever é um grande equívoco e vem acompanhando-nos desde crianças nas experiências do processo de alfabetização. Mas, para o processo geral de conhecer é necessário que caminhem junto desde a primeira inserção das crianças na prática da leitura e da escrita.

A professora Mari pauta-se em sua experiência na Educação Infantil em seu trabalho em escolas localizadas na zona rural para trabalhar com as crianças quilombolas. Ela reconhece a necessidade de um trabalho diferenciado com o público atendido, em virtude de suas especificidades históricas e culturais, mas sem perder de vista o contexto real da educação pública, afirma que não teve o preparo necessário para atendê-los a contento.

Sua formação assegura-lhe os saberes da formação, a experiência garante-lhe práticas diversificadas, mas o conhecimento das necessidades e interesses dos estudantes quilombolas demandaria tempo de estudos e pesquisa, mas ao ser contratada para o trabalho, não foi possibilitado o reconhecimento do campo, já que sua atuação se fazia necessária. Então, o atendimento pauta-se nas habilidades de consolidação da alfabetização e da Matemática, tendo para esta área de conhecimento, o reforço nos algoritmos envolvendo os campos aditivo e multiplicativo.

Em reunião com as docentes, são debatidas as necessidades de aprendizagem dos estudantes atendidos por ela, além de um levantamento das habilidades que devem ser colocadas em foco. Periodicamente é apresentado às colegas o desempenho dos estudantes frente à proposta de atendimento individual elaborado por ela.

Na oferta das aulas de reforço há uma divisão temporal para a revisão dos conteúdos de Matemática e de Língua Portuguesa, que assim como as demais docentes, não há uma proposta de trabalho interdisciplinar que, em uma perspectiva do Numeramento promoveriam a contextualização dos saberes escolares com aqueles da vida, trazidos pelos estudantes em sua bagagem de vivências extraescolares.

Mesmo com um tempo menor com os estudantes, é importante considerar a possibilidade de um planejamento interdisciplinar e, fazendo coro à Andrade (2009) utilizo suas palavras para reforçar o argumento:

> Numa mesma atividade é possível trabalhar conceitos de diferentes áreas do conhecimento, como Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, Arte etc, assim como trabalhar valores humanos- respeito à diversidade de ração, competências, habilidades, credos [...]; respeito ao meio ambiente e ao próprio corpo; busca da própria identidade, de seu grupo, de seu país et. Uma área não é mais importante que outra. Priorizar uma em detrimento de outra é tirar da criança a oportunidade e o direito de desenvolver o pensamento, o raciocínio, o sentimento, a emoção... em relação a este mundo tão grande, complexo e maravilhoso que a rodeia. (ANDRADE, 2009, p. 157-158).

A docente, mesmo que tenha pouco tempo de atuação na escola, demonstra compromisso com a aprendizagem dos estudantes e anseia pelo sucesso de todos aqueles atendidos nas aulas de reforço. Além de ensinar os conteúdos escolares, ela dedica-se em ouvir-lhes, aconselhando-os acerca dos cuidados com a vida escolar, ensinando-lhes conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Mas, não percebi um compromisso político em desvelar o currículo como instrumento de seleção cultural dos conteúdos e nem uma militância em prol de uma educação pela garantia do direito à diferença e o respeito à identidade de grupos sociais distintos. (GOMES, 2006).

Evidencia, com a observação dessas práticas, que as docentes não desistem de uma educação escolarizada de qualidade para os estudantes de São Félix. Os percalços, incluindo aqueles ligados à ausência de uma equipe gestora na escola, não são considerados motivos para desistirem da luta. Gradativamente, percebe-se a conscientização e o compromisso com a Educação Escolar Quilombola que deve ser feito com a comunidade e para a comunidade.

O trabalho com os conteúdos da Matemática na perspectiva do Numeramento e da Etnomatemática poderiam levar os estudantes a desenvolver situações de comunicação de dados matemáticos escritos e orais. Como essas abordagens começam a ganhar espaço nas práticas da escola quilombola São Félix, entende-se que, paulatinamente a conexão dos conteúdos curriculares da escola será estabelecida com os saberes e fazeres matemáticos da comunidade.

Em uma tentativa de mostrar a possibilidade dessas conexões, desenvolvo um trabalho com os estudantes dando-nos mostras desses saberes e fazeres. Descrevo, no capítulo seguinte, as ações desenvolvidas e os inúmeros momentos dialógicos, organizados em círculo de cultura.

6 AS APRENDIZAGENS COM AS CRIANÇAS: RODAS, CÍRCULOS, OFICINAS E MUITAS CONVERSAS

Este capítulo é um mergulho no universo das crianças em idade escolar na comunidade quilombola de São Félix. Aqui sua voz sobrepõe às demais, pois o objetivo é conhecer seus saberes matemáticos, bem como praticam o Numeramento matemático, presente em gêneros textuais diversos e circulantes nos espaços sociais nos quais essas crianças transitam.

A partir deste momento o currículo vislumbrado é o real, ou seja, os conhecimentos que, de fato, foram consolidados pelas crianças, considerando sim, os elementos e conhecimentos oriundos do currículo oficial, mas tendo como pressuposto basilar as experiências pessoais de cada estudante. Essas experiências são construídas no cotidiano da escola e nas vivências fora dela, na interação entre seus pares geracional e na participação nas atividades comunitárias, seja entre os familiares, seja entre os demais agrupamentos sociais.

Os saberes pesquisados estarão estampados em seu modo de agir, pensar e praticar a Matemática e conhecimentos de outras áreas. É importante ressaltar que essas ações estão, a todo tempo, vinculadas à sua identidade e cultura forjadas no seio dessa comunidade. Assim, foi necessário dividir essa coleta de dados em três momentos distintos, com percurso metodológico diverso, mas complementares, sendo a primeira etapa as rodas de conversa, com elementos e recursos da pesquisa-ação; o segundo momento os círculos de cultura, tendo o diálogo como categoria fundante, trazendo o universo vocabular, as palavras geradoras e as análises críticas; finalmente, as oficinas pedagógicas trazem, especificamente, os temas e conteúdos da Matemática com vistas às práticas de Numeramento.

Tomo como base, para esse percurso, elementos e recursos da pesquisa qualitativa, mas fundadas na pesquisa-ação, na etnografia, nos círculos de cultura freireanos e nas oficinas pedagógicas. Por que a pesquisa qualitativa? Para mim, em total concordância com D'Ambrosio (2020, p. 21), "Lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas. E a análise dos resultados permitirá propor os próximos passos."

As etapas previstas na metodologia, as rodas de conversa, círculos de cultura e oficinas, claramente constituem recursos da metodologia qualitativa, sendo que o diálogo entre elas está presente na medida em que essa tríade caminha em inteira integração. Destacando-se como elementos da pesquisa-ação, encontro nessa tríade um modo de produzir conhecimento com a participação de todos os segmentos da comunidade quilombola. Assim,

todos os sujeitos da pesquisa têm a oportunidade de participar dos diversos momentos de encontro, tornando-se ativos do princípio ao final desta pesquisa.

Encontro na pesquisa-ação a base para a observação participante, trazendo comigo um caderno de anotações, também conhecido como diário de bordo, para anotar as informações concernentes aos sujeitos da pesquisa e às situações vivenciadas por mim em campo. Esse instrumento auxiliou-me especialmente na coleta das palavras geradoras, presentes no universo vocabular dos pesquisados. Segundo Thiollent (2011, p. 22) tanto a observação quanto o diário criam contexto significativos, nos quais "as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer."

Concebo cada etapa da pesquisa como oportunidade de conhecer os membros da comunidade, bem como fazê-los conhecido. Como afirmou Thiollent (2011) uma explícita interação é desenvolvida entre pesquisadora e pesquisados, sendo esta fruto de minha presença em campo desde 2016. Resultante desta interação, sou participada de situações e conflitos vividos na/pela comunidade, aumentando os conhecimentos sobre os problemas enfrentados e a interlocução com os sujeitos da pesquisa em busca de uma "ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta." (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Imagem 28 - Caderno de anotações da pesquisa de campo

Fonte: Arquivo da autora.

Da Etnografia lanço mão, também, da observação-participante, das entrevistas e dos questionários semiestruturados. Seu uso leva-me a análises do contexto da comunidade

quilombola e da escola; a análise histórica traz a compreensão da constituição da comunidade local desde a escolha dos africanos como público a ser escravizado; a análise cultural leva-me a aproximar dos sujeitos da pesquisa e entender as práticas vivenciadas em seu cotidiano, sem perder de vista as especificidades do todo e do individual; enquanto que a análise crítica auxilia-me a encontrar as contradições entre a teoria e prática, identificando as relações de poder manifestas. (MATTOS, 2011)

O diálogo trabalhado como categoria nesta pesquisa tem por finalidade colocar os pesquisados na centralidade das ações deste trabalho. Ele serve como instrumento fundante para as rodas de conversa, para os círculos de cultura e para as oficinas. Por isso, tento não falar de meu lugar enquanto pesquisadora, quando se trata das vozes dos pesquisados. Entendo a necessidade de falar com o pesquisado e não falar por ele. Essa ação não é muito fácil, porque temos sido levados há décadas a sermos representados na fala do outro. Então, apresento falhas nessa ação, mas não deixo de tentar acertar, insistindo em trazer a subjetividade dos sujeitos da pesquisa neste registro. Entendo o diálogo para além de perguntas e respostas, quando até o silêncio de uma criança quando se fala dela, mas sem sua participação, me diz da necessidade do diálogo como recurso entre iguais e diferentes em busca de dizer a sua palavra. (FREIRE; GADOTTI, GUIMARÃES, 2005).

As palavras geradoras e o universo vocabular são preponderantes para construção dos círculos de cultura. Aquelas compõem este e como tal, são significações constituídas em seu comportamento que configuram situações existenciais. No círculo de cultura o universo vocabular encontra com outros e nos outros, surgindo o diálogo e, juntos seus participantes passam a observar seu mundo sob um olhar crítico, em uma aprendizagem que se dá por "reciprocidade de consciência". (FREIRE, 1987, p. 9).

As oficinas foram estabelecidas como recurso para coleta de dados e análise quando percebi, no percurso da pesquisa em 2016, seu primeiro ano, que as rodas de conversa e os círculos de cultura não atendiam aos meus objetivos quanto às práticas de Numeramento entre os estudantes da escola local. As oficinas pedagógicas objetivam a proximidade entre teoria e prática, desenvolvendo habilidades que possibilitassem aos estudantes a aplicação dos conteúdos escolares em situação presentes no cotidiano. Por propor um trabalho em pequenos grupos, ela potencializa o diálogo entre os pares, sendo o mediador aquele que aprende junto com os estudantes.

Para desenvolver as etapas mencionas, a partir de agosto de 2017 passei a estar com as crianças, estudantes de duas turmas multisseriadas da Escola Municipal São Félix

Quilombola, quinzenalmente. As manhãs de sexta-feira, após o intervalo para o recreio e merenda, as crianças e eu aprendíamos umas com as outras, das 9:30h às 11:00h.

Em 2017 um total de 13 estudantes eram frequentes na escola, sendo 6 na turma de 1 e na sala 2 eram 7 os estudantes. Em 2018 esse número cresce em virtude da ampliação do atendimento, quando a escola passa a receber as crianças do 1º período. Assim, contabilizou 15 estudantes em 2018, sendo 8 na turma 1 sob regência da professora Jo e 7 estudantes na turma 2, atendidos pela professora Cleo.

As rodas de conversa foram desenvolvidas no segundo semestre de 2017, enquanto os círculos de cultura ocorreram no primeiro semestre de 2018 e no segundo as oficinas pedagógicas foram desenvolvidas. Os dados coletados por meio desses procedimentos serão relatados a seguir, conforme sua cronologia.

6.1 Rodas de muitas conversas

As rodas de conversa, um procedimento comum entre os membros da comunidade, auxiliaram-me a fazer o levantamento do seu universo vocabular. Os encontros individuais também trouxeram a confirmação de palavras comumente usadas na comunidade. Assim, estaria formado o grupo de palavras que daria sustentação às ações nos círculos de cultura e posteriormente os temas geradores das oficinas pedagógicas.

Em 2017 passamos em rodas de conversa, pois precisava desenvolver uma proximidade que me levasse a conhecer mais sobre seus gostos, seus anseios e interesses. Além disso, gostaria de saber como elas aprendem e o que aprendem entre elas e com seus familiares, já que na sala de aula esse levantamento já havia sido feito.

Nesse semestre de 2017 descobri que as aulas na escola quilombola dependiam do clima, do transporte e da comunicação ser eficaz. No mês de setembro a professora Cleo começava a rezar[18] com as crianças para que a chuva caísse, regando a terra e enchendo os mananciais de água. Nesse mês o clima já estava muito seco, o calor era intenso na região e a poeira tomava conta da estrada que dá acesso e margeia o quilombo. Às vezes ela saía da sala com as crianças para procurarem nuvens no céu, que dessem um mínimo indicativo de chuva.

No período de seca as crateras ficavam visíveis na estrada de terra e às vezes o veículo que levava as professoras para as aulas estragava, impedindo sua chegada para o início das atividades. Como não havia sinal de telefonia e nem de Internet, as famílias não eram

[18] Rezar em sala era uma prática comum. O Pai Nosso, embora não seja uma oração universal, era praticado nas salas quando do início das aulas seguido, algumas vezes, pela prece para Maria (Ave Maria).

informadas de que não haveria aula. No período as chuvas, no final de outubro até o início de dezembro (de forma esporádica), a estrada ficava intransitável. Essa situação exigia que as professoras fizessem o trajeto de 4 km andando em uma estrada lamacenta e cheia de poças. Quando a chuva estava caindo no horário próximo às aulas, era quase impossível fazer esse trajeto e nesses dias não havia aula. E novamente a informação não chegada às famílias dos estudantes.

Em agosto, minha primeira sexta-feira com as crianças foi no dia 25 e, embora o planejado fossem visitas quinzenais em 2017, passei a ir todas as sextas, pois levava os estudantes do curso de licenciatura que, em dupla, davam aula para jovens e adolescentes interessados em participar do processo seletivo para o Ensino Médio no IFMG.

Dividia esse tempo em observar as aulas, conversar com as crianças em rodas de conversa e participar das brincadeiras de pular corda, chutar bola (não era futebol, pois não era organizado como tal e nem objetivava o gol), cantar, ler livros e manusear os brinquedos industrializados. Algumas vezes eles pediam-me que lesse para eles ou contasse uma história.

A cada encontro que, geralmente ocorria fora da sala de aula, em um pequeno gramado, a proximidade com as crianças crescia e o afeto aumentava, sendo este recíproco. Quando as crianças viam meu carro na estrada, já corriam para a entrada da escola e ficavam aguardando-me, com brilhos nos olhos e calor na recepção.

Um a um, estendiam a mão direita e diziam: - “Benção, tia!” Após a resposta de ‘Deus te abençoe!’ a todos, o momento de reverência era quebrado dando lugar aos abraços, beijos, cutucões e abraço com todo o corpo, ou seja, crianças penduradas em minhas pernas e braços.

Os mais velhos ralhavam com os mais novos e diziam que soltassem-me para que começássemos as conversas. Nos dias de calor sentávamos à sombra do telhado da escola, enquanto que nos dias de inverno íamos em busca dos tímidos raios de sol para aquecer nossa pele. O vento frio e seco envolvia-nos, levando nossas palavras, nossas risadas e as canções entoadas pelas crianças.

Dias ímpares. Dias de lições de vida.

Para consolidar os objetivos elenquei algumas habilidades constantes na BNCC, no eixo temático Oralidade, em Língua Portuguesa. Percebia, talvez até por não ter organizado de forma eficaz, a necessidade de trabalhar a interação discursiva entre os pesquisados e as estratégias de fala e escuta em situações de trocas, de diálogos. (BRASIL, 2017).

Ao estabelecer as habilidades elencadas abaixo, não estava distanciando do trabalho das docentes e nem propondo uma aproximação com a sala de aula e o currículo ema ação.

Um dos alvos no trabalho pedagógico da docente Cleo, é o desenvolvimento das interações discursivas e a ampliação do repertório linguístico.

Esclareço que, por motivos profissionais, acadêmicos, éticos e políticos tenho mais afinidade com os PNCs do que com a BNCC, mas em consonância com o trabalho já realizado pela escola tendo a última como parâmetro, optei por buscar nesta a diretriz curricular para a execução das práticas planejadas.

Para o trabalho com oralidade as habilidades de 9 a 13 foram elencadas:

> **(EF15LP09)** Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
> **(EF15LP10)** Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
> **(EF15LP11)** Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
> **(EF15LP12)** Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
> **(EF15LP13)** Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (BRASIL, 2017, p. 95).

Nas primeiras rodas de conversa pude ouvir as crianças conversando mais entre si do que comigo, já que ainda não estavam familiarizadas com proposta trazida por mim. Mas, foram nessas rodas que tive a oportunidade de conhecê-las um pouco melhor e entender suas motivações e interesses. Além disso, pude conhecer sobre suas brincadeiras e brinquedos.

Pular corda é uma das brincadeiras preferidas e, talvez, a mais comum, ocorrendo em todas as oportunidades presenciadas por mim. As cordas são presença constante, ainda que emendadas ou curtas, desencadeando-se sempre em brincadeira com direito à música. Meninos e meninas pulam, cantam e batem a corda. Não importa o tamanho da criança, todos pulam, seja 1 ou 10 pulos, seguindo a ordem na fila respeitada por todos.

Chutar bola um para o outro e jogar queimada são brincadeiras praticadas em momentos dedicados ao corpo e ao movimento. As regras são discutidas antes do jogo e são alteradas a cada novo jogo. Sempre há uma criança que se destaca na organização da brincadeira e na orientação quanto às regras. Quando não há concordância quanto à regra, uma discussão é gerada, mas sempre se chega ao consenso.

As crianças da Educação Infantil costumam brincar com bonecas, carrinhos e outros brinquedos industrializados por um curto período. Desistem de tais brinquedos e disputam

corridas entre si, inventam brincadeiras de desfile, de super-heróis e de protagonistas de desenhos e contos de fadas televisivos.

Mas a música está sempre presente, como em uma atividade em que cada um escolhe um cantor ou cantora do momento e fazem uma apresentação. Às vezes, a canção é cantada por todos, às vezes a canção dispersa todos e deixa o cantor sozinho, como foi o caso da pesquisada Gab. Seu sonho é ser cantora e ama, em especial, uma artista da "sofrência" sertaneja, cujos versos falam de solidão, abandono, traição e vingança. Gab reproduz os trejeitos da artista e tenta cantar fazendo as mesmas firulas, seguindo a letra completa. Entretanto, as letras dizem muito pouco ao interesse das crianças, por isso, Gab acaba cantando e cantando sozinha, sem se incomodar.

Seguem alguns relatos desses momentos.

6.1.1 Uma leitura literária fora do contexto

No primeiro dia em que fiquei sozinha com eles, os estudantes da Escola Municipal São Félix Quilombola, última sexta-feira do mês, 25 de agosto de 2017, pediram-me que lesse um livro. Mas, primeiro pedi-lhes licença para apresentar meu projeto de pesquisa, dizendo dos objetivos do mesmo e o que gostaria de aprender com eles.

Neste dia, expliquei o termo de assentimento elaborado especialmente para elas e informei-lhes que as mães estavam cientes de minhas ações. Como permissão para que os filhos participassem da pesquisa, disse-lhes que as mães haviam assinado um documento como aquele, mas com uma redação mais voltada para adultos.

Em experiências anteriores, quando falei a um grupo de crianças acerca de pesquisa e estudos, fui inquirida sobre os termos utilizados, bem como a exigência de uma explicação sobre a etapa da escolarização em que fazia necessário um trabalho assim. Esperando que o mesmo sucedesse com as crianças quilombolas, tal não seu deu e não percebi nenhum traço de curiosidade a respeito do assunto tratado. Apenas escreveram o nome no espaço indicado para tal e não tomaram conhecimento do conteúdo da redação. Estavam esperando o momento de minha leitura.

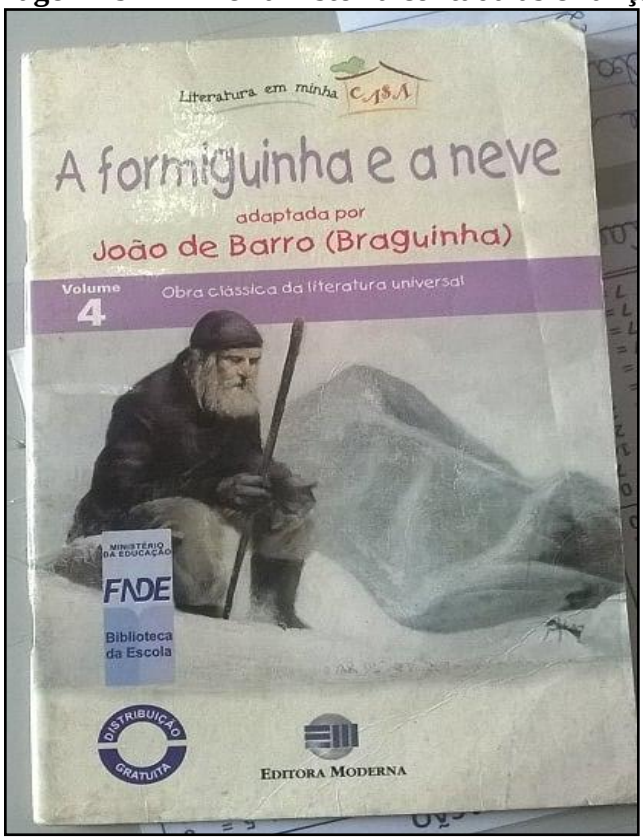
Não constava em meu planejamento a condução de atividades para além do esclarecimento sobre a pesquisa atividades. Então surpreendida por seu pedido para empreender uma leitura para eles, perguntei-lhes se havia alguma indicação de leitura e disseram-me que eu poderia escolher.

Acatei seu pedido com alegria, pois a leitura ocupa um lugar de destaque em minha vida e entendo a importância desta para os sujeitos que participam de uma sociedade grafocêntrica. Ademais, adoto a concepção freireana de que "com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana." (FREIRE, 1987, p. 7)

Entendo a importância de introduzir os estudantes nas práticas de leitura, como forma de desenvolver habilidades que os auxiliem na condução de suas atividades cotidianas com autonomia. Em uma concepção freireana, pautada na Pedagogia Crítica, esse papel caberia ao professor democrático, consciente e problematizado, aquele que é educado enquanto educa por meio do diálogo. (FREIRE, 1987)

Diante do Cantinho de leitura analisei algumas obras e optei por ler a fábula *A formiguinha e a neve*. Posteriormente, refletindo sobre essa escolha, talvez o frio daquela manhã tenha me influenciado na escolha, mas também a possibilidade de manter-me em uma zona de conforto por conhecer a história, possibilitando um debate com mais informações.

Imagem 29 - Primeira história contada às crianças



Fonte: Fotografia da autora.

A história distante do nosso contexto climático, geográfico, histórico e cultural, relatava a luta de uma formiguinha com um floco de neve preso à sua perna, impedindo-a de seus afazeres e enregelando-a. Pensei, em breves segundo, que a história poderia chamar-lhes a atenção para questões como solidariedade, encontro com o sagrado, a luta e resistência diante do inusitado.

De posse do livro físico, como forma de valorização, fiz a contação da história e não a leitura, mostrando as gravuras apresentadas no livro. Muito atentas à história, as crianças chamavam a atenção, praticamente um uníssono, daqueles que, porventura, ousassem o balbucio de alguma palavra.

Ao final da contação elas bateram palmas, teceram comentários sobre a bondade de Deus; outros questionaram a habilidade de fala da formiguinha; outros afirmaram o desejo de conhecer um lugar onde neva, para que pudessem fazer guerra de bolinhas de neve tal como em filmes televisivos; enquanto outros quedavam-se pensativos, despertando em mim o desejo de conhecer o conteúdo desses pensamentos.

A leitura de livros literários para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental é uma necessidade pedagógica e diretriz curricular. A BNCC aponta como competência específica para o ensino da Língua Portuguesa:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Os PCNs Língua Portuguesa (1997) afirmam que ao fomentar a leitura literária "é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários" (BRASIL, 1997, p. 30). Dentre esses equívocos, são listados o ensino de boas maneiras, hábitos de higiene, deveres do cidadão, prazer do texto. Práticas como as tais podem ser um desserviço na formação de leitores proficientes, não contribuindo no desenvolvimento da capacidade de "reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias." (BRASIL, 1997, 30).

É imperativo que, em nossa cultura letrada, os adultos leiam para as crianças que não se cansam de ouvir boas histórias e sempre pedirão por mais. E assim sucedeu. Por isso, decidi que enquanto elas não demonstrassem cansaço, a cada encontro para as rodas de conversa, eu abriria com a contação de uma história ou a leitura de um livro escolhido por eles.

Ao anunciar tal decisão e solicitar a opinião deles, recebi com alegria sua aquiescência cheia de calor. Quando cheguei ao encontro seguinte, encontrei cada criança com um livro em mãos, de sua escolha, para que eu pudesse ler. Expliquei a elas que não daria tempo de ler todos e que, por isso deveríamos selecionar alguns para a leitura. Fiquei pesarosa ao perceber o olhar amuado da maioria, ao entender que, mais uma vez em sua curta vida, seria preterido.

Diante desse quadro, recolhi todos os livros, prometi ler todos em casa e, caso concordassem eu leria, na medida do possível, de acordo com o tempo que teríamos. Perguntei-lhes o que os motivava na escolha do livro específico:

> porque ele é bonito; porque ele é legal; porque gosto de princesas; porque a professora já leu esse e gostei da história; porque gostaria de saber como é a história; porque ele é bem colorido; gosto da paisagem; gosto de cavalos; curiosidade; não sei; porque quero este.

Ao serem questionados se já havia lido a obra escolhida, recebi respostas diversas, mas uma unanimidade sobre não haver lido o livro ainda. Entre livros grossos e finos, escolhia a cada encontro o livro aleatoriamente, mas tendo como critério um enredo instigante, motivador de perguntas e gerador de debates. Não tinha como finalidade apenas a leitura por deleite, mas algo que nos chamasse ao debate, trazendo à tona seus conhecimentos e leitura de mundo.

É perceptível o deleite do grupo ao ouvir uma história. Ao serem perguntados sobre os temas que mais gostam, ouço: príncipe e princesa; fadas e bruxas; cavalos; super-heróis; animais. As meninas apontam os contos de fadas como estilo de sus predileção, enquanto os meninos, não tão distante delas, pensam em cavalos e super-heróis fortes e reconhecidos por sua bravura.

Influenciados pelos filmes e animações televisivos, os estudantes desta comunidade quilombola, como as demais crianças, encontram na leitura literária um deleite que poderia ser explorado como recurso pedagógico, como forma de aprimorar sua leitura de mundo e consolidar a leitura da palavra.

Constato, tristemente que, eu, como adulta também estou imersa no desejo de viver finais felizes como nos contos de fadas. Percebo que em mim está latente o desejo por finais felizes a todo custo e que, talvez, eu não fosse a pessoa mais adequada para ver, junto a estes estudantes, a realidade tão dura e necessitando de ações para a mudança com urgência.

A propósito, em vários momentos foi possível perceber o quanto eu ainda era inocente diante da realidade, ainda não totalmente descortinada diante de meus olhos. Voltava para

casa pensativa e buscava em colegas e em livros as verdades que estavam encobertas para mim. Passei a entender que a minha criação e minha formação escolar levaram-me a crer que eu não protagonizaria nenhuma mudança. Não via em mim ou em pessoas do meu convívio, a potencialidade para a luta e consequente mudança emancipatória. Fui levada a crer que os governantes eram os responsáveis pela luta por nós. Assim, via-me naquelas crianças e desejei, ardentemente, ajudá-las a ter uma leitura de mundo mais real e repleta de esperança. "Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto, como esperança, espero." (FREIRE, 1996, p. 47).

Desta forma opunha-me ao pensar ingênuo e propunha a pensar a realidade como um processo dinâmico, pulsante, exigindo de mim e daqueles estudantes um compromisso com o pensar crítico. Para tal, nada mais apropriado que o fazer a partir de suas práticas, dos elementos presentes em suas ações. A música de suas brincadeiras vinha bem a calhar, embora fosse uma escolha guiada pelas próprias crianças. Veja o relato, a seguir, para compreender minhas tentativas de rompimento com o pensar ingênuo.

6.1.2 Ritmo, música, capoeira e dança cultural

No dia 15 de setembro fui convidada a brincar de pular cordas. Não era para observar. Tanto pulei quanto bati. Tirei meu tamanco de salto grosso, cantei música, problematizei a música e reinventei.

A música cantada *Cinderela da roupa amarela, quantos filhos você vai ter? 1, 2, 3, 4, 5....* era entoada por quem batia, quem estava na fila e quem estava pulando. Uma das meninas, E, pulou até 4 e reclamou: "Que pouquinho! Quero ter mais filhos." Todos riram e eu perguntei qual seria essa quantidade de filhos e ela respondeu-me rapidamente 8. Começou um alarido entre eles, todos querendo revelar a quantidade de filhos que pretendiam ter, sendo que o mais modesto queria 4. Embora não tivesse o intuito de problematizar a situação naquele momento, perguntei-lhes sobre as condições para criarmos um filho, envolvendo desde a gestação até ele ter condições de autossustentar-se.

De fato, não houve problematização, pois as crianças queriam pular cordas e não conversar sobre assunto tão sério. Chegou minha vez de pular. Eu perguntei se poderia trocar um pouco a música, pois não me sentia muito à vontade com a Cinderela de roupa amarela. Afirmei gostar de princesas que lutassem por seus sonhos sem ficar esperando a fada madrinha. Então ficaram esperando a minha música e, pega de surpresa improvisei: "Fiona de

roupa diferente, quantos filhos você vai ter?" Minha música não fez sucesso, embora todos rissem bastante. Perguntei por que não gostaram? "Nem rima, tia Denília!"

Voltamos para a versão da Cinderela e fim de papo, sem delongas. A ausência de rima incomodava mais do que a princesa ogra, incomodava a realeza por seu estereótipo fora dos padrões palacianos. Mas, via reforçada a presença do conto de fadas e dos finais felizes em suas brincadeiras, motivados pelos desenhos animados em sua programação televisiva. Mas, o que importava era pular corda.

Em seguida mudaram de música: *Suco gelado, cabelo rupiado, qual é a letra do seu namorado?* Não havia conflito aí. Onde o pulante da vez parasse, estaria tudo bem para todos. Vez ou outra uma das pesquisadas, 11, Werô, relacionava a letra ao nome de um menino participante da brincadeira. Tanto a menina quanto o menino viravam o rosto em direções opostas, evitando o encontro dos olhares e ou qualquer ação que indicasse que tinham gostado da sugestão.

Quando cansados de pular corda, sentávamos na grama e conversámos sobre a comunidade e suas vivências. Contavam-me histórias do lar, falavam dos irmãos, das mães e das avós. Raramente alguém falava do pai e quando falavam era de um pai ausente, ou falecido ou violento, que bebia muito, gritava com toda a família e batia nos filhos, quando não na mãe também.

No dia 29 de setembro de 2020, sentados na grama, contaram que havia um projeto de capoeira na comunidade e que quase todos ali presentes participaram das aulas. Mas, com o encerramento do projeto, embora eles não soubessem explicar os motivos, eles sentiam falta das aulas e desejavam que retornassem. Contaram que tinha oficinas de arte e aulas de artesanato. As oficinas, assim como a capoeira, eram bem legais e a maioria participava, mas também foram suspensas. Ficando apenas a de artesanato, aquele grupo não tinha interesse em participar, pois a proposta era, principalmente, a pintura em panos de prato.

Para a secretária de educação municipal, conforme entrevista realizada com a mesma, essas ações não diziam apenas da política local para a comunidade, como inseria práticas africanas entre eles. Entrementes, ela afirma sobre a manutenção desses trabalhos, mas os sujeitos da ação se vêm distante do olhar das políticas locais. Constato que a diretora da escola, de nome e não de fato, não tem conhecimento do que passa na comunidade e nem tem governabilidade sobre as políticas municipais sobre a mesma.

Reconhecendo o deleite que as aulas de capoeira representaram para essas crianças, pedi-lhes que mostrassem o que haviam aprendido nas aulas e, rapidamente, os meninos

levantaram e começaram a cantar e gingar ao ritmo de palmas. A música bastante conhecida, *Paranauê, paranauê, Paraná* era cantada apenas esse refrão repetida vezes.

Ao perguntar-lhes o significado do que cantavam, eles não souberam responder, dando continuidade à cantoria. As meninas cantavam, mas não dançavam e assim não se viam na obrigação de tentar responder à questão levantada. Para elas, os meninos, como privilegiados pela ação, deveriam saber as respostas concernentes à capoeira. Os meninos explicaram que a capoeira foi trazida pelos africanos escravizadas e usavam-na como uma dança para enganar seus algozes, quando na verdade tratava de uma luta, um modo de defesa. Relatam com evidente orgulho esse feito.

Quando vi a oportunidade, sugeri que cantassem uma música que as "Mães da Terra" tinham em seu repertório, mas que nós pudéssemos conversar sobre o que sua letra dizia. As meninas que estavam ao meu lado, fora da roda de capoeira, levantaram-se e disseram que mostrariam a mim uma dança local, desfazendo assim uma roda e compondo com a canção entoada por um pequeno grupo dos estudantes pesquisados (Imagem 30).

Imagem 30 - Pesquisados apresentando dança cultural em roda de conversa

Fonte: Fotografia da autora.

Eu vou tocá minha viola,
eu sou um nego cantadô.
Ê, ê, ê, ô, ê, ô
O nego canta, deita e rola,
lá na senzala do Sinhô.

Dança aí, nego nagô
Dança aí ,nego nagô
Dança aí, nego nagô

Dança aí, nego nagô, ô, ô, ô

Tem que acabá com esta história
do nego ser inferiô.
Ê, ê, ê, ô, ê, ô
O nego é gente e qué escola,
Qué dançá samba e sê dotô.

Dança aí, nego nagô
Dança aí ,nego nagô
Dança aí, nego nagô
Dança aí, nego nagô, ô, ô, ô

O nego mora em palafita,
não é culpa dele não sinhô.
Ê, ê, ê, ô, ê, ô
A culpa é da abolição
que veio e não o libertô.

Dança aí, nego nagô
Dança aí ,nego nagô
Dança aí, nego nagô
Dança aí, nego nagô, ô, ô, ô

Vou botá fogo no engenho
aonde o nego apanhô.
Ê, ê, ê, ô, ê, ô
O nego é gente como o otro,
qué tê carinho e tê amô.

Dança aí, nego nagô
Dança aí ,nego nagô
Dança aí, nego nagô
Dança aí, nego nagô, ô, ô, ô
(Música cantada pelo grupo Mães da Terra- Negro nagô).

A dança começou com a participação de meninos e meninas, mas à medida em que a letra estendia, quem não sabia cantar abandonava a roda de dança e sentava-se ao meu lado. Ao final tinha apenas 3 pesquisadas dançando os versos finais. Quando terminaram a performance de dança, em que pernas, braços, pés e quadris movem juntos, perguntei-lhes quem havia ensinado a música a eles:

Resposta uníssona dos estudantes: - Minha avó!
Pesquisadora: Quem a escreveu?
Estudantes em novo uníssono: –Não sei.
Pesquisadora: Cantem, por favor, novamente, a parte em que fala sobre morar em palafita, pedi.
Estudantes cantaram e emendaram com o restante da música: O nego mora em palafita,
não é culpa dele não sinhô. Ê, ê, ê, ô, ê, ô
A culpa é da abolição que veio e não o libertô.
Dança aí, nego nagô, Dança aí ,nego nagô
Dança aí, nego nagô, Dança aí, nego nagô, ô, ô, ô
Pesquisadora: O que significava morar em palafita?

A maioria calada com o olhar cabisbaixo, parecia à espera de alguém que respondesse. Foi o que Werô fez: -Não sei?

Comecei a conversar sobre o termo nagô, explicando sobre os africanos também trazidos para o Brasil no século XVI, povos de culturas e línguas diversas também chamados de iorubás. Era uma grande população, os negros nagôs, em Salvador no século XIX. (PRANDI, 2000)

Perguntei o que significa "deitar e rolar na fazenda do sinhô"? Várias conjecturas foram apresentadas: - Aproveitava enquanto o sinhô não estava vendo; comia e bebia o que o sinhô proibia, quando este não estava presente; o nego cantava mais do que trabalhava; fugia e escondia no mato... Pedi a eles que perguntassem às avós o significado da expressão e contassem-nos em outra oportunidade.

As informações trazidas pela música incitavam-me a várias questões, mas o tempo estava acabando e contentei com duas perguntas:

a) pesquisadora: vocês acham que a vida do negro mudou muito em relação ao que a música fala? Alguns responderam que não e outros que sim. Solicitei-lhes que explicassem.
   - ✓ Emê: disse não, explicou que o negro ainda sofre muito, a vida é muito difícil, não tem emprego, não ganha dinheiro e não pode nem viajar.
   - ✓ Adê: disse sim, esclareceu que agora o negro não apanha mais e não é escravo e, por isso, pode fazer o que quiser.
   - ✓ Mom: afirmou que a vida agora é bem melhor, porque não há mais escravidão.

O silêncio a seguir deu-me a direção para a próxima questão:

b) pesquisadora: quais motivos o negro tem para cantar e dançar?

Os estudantes ficaram pensativos e Werô respondeu que cantar e dançar é bom, faz esquecer as tristezas. Não houve mais nenhuma resposta à questão, o que gerou em mim um incômodo, por perceber que aqueles estudantes demonstravam não debater aquelas questões em seu dia-a-dia. Posteriormente tive essa impressão confirmada, quando Emê afirmou que a avó tinha medo de tratar o assunto, por receio de que a escravidão retorne, a partir do momento em que as pessoas começarem a falar sobre.

Ainda inquieta, lancei a terceira questão:

c) Pesquisadora: o que podemos fazer, hoje, cada um de nós e como grupo, para mudar a condição do negro no Brasil?

Adê respondeu prontamente: Fazer igual a música: botar fogo na casa de quem faz maldade com os negros.

Alarido geral, entre prós e contras: Não pode! É isso mesmo!

Percebi que o silêncio não era sinal de desconhecimento, mas sim, de receio de expressar a revolta pulsante que, ao invés de gerar esperança, estava gerando a angústia revoltada, que poderia levar a situações extremas.

Então, solicitei, vamos pensar em outras ações, que não a violência?

Werô, inspirada respondeu que estudar seria a solução. Segundo ela a mãe sempre fala que isso ninguém poderia tirar dela. Além disso, estudar deixaria ela mais inteligente e não seria "passada para trás" por ninguém.

Concordei com Werô e disse-lhes que o primeiro passo poderia ser estudar sobre as mentiras que foram contadas pelos dominadores acerca do negro, quando da escravidão. Disse-lhes sobre as leis que existem para nos proteger contra a escravidão, mas apontei as leis que, como disse Werô, nos dariam condições de lutar por nossos direitos, especialmente os deles, como quilombolas. Falei sobre a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003d), da necessidade e importância de trabalharmos na escola e na comunidade, uma educação para as relações étnico-raciais. Por meio desta, afirmei, poderíamos divulgar e promover o reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história de comunidades como aquela. Entretanto, seria necessário que eles, como estudantes da escola quilombola local, tivessem consciência dessa necessidade e trabalhassem, como geração, em prol desse reconhecimento.

A conversa foi encerrada com o aviso da professora Cleo, que deveriam arrumar as mochilas para irem embora. Saímos com o próximo encontro planejado: eu leria para eles o livro: A canção dos povos africanos.

Minha inquietação não encerrou com o fim do encontro. Pelo contrário, intensificou. Fui embora calada e angustiada, por ter perdido a oportunidade de tratar a temática com maior profundidade e compromisso. Percebi que, assim como vários docentes brasileiros, eu necessitaria mais tempo para aprimorar minha metodologia de abordagem à temática.

Gostaria de ter falado com eles sobre a construção de uma nação democrática, de uma educação escolarizada multicultural e dialógica, para todos, na qual os saberes contra-

coloniais seriam preponderantes, superando a pedagogia do oprimido e as injustiças sociais. (FREIRE, 1987).

Esperava outra oportunidade para retomarmos a temática e vislumbrava o encontro seguinte como oportuno, a partir da literatura africana.

6.1.3 Literatura africana, afro-brasileira ou negra?

A seleção do livro para leitura *A canção dos povos africanos* foi motivada pelo gosto dos estudantes pela música, pois a obra traz relato de uma canção que é feita pela tribo de cada pessoa ao nascer e que passa a ser cantada para ele ao longo de sua vida, inclusive no dia de sua morte.

Durante a leitura, no dia 06 de outubro de 2017 os sujeitos da pesquisa estavam muito à vontade, sentados no chão da sala, ou em cadeiras em um círculo. Sempre que leio para crianças, apresento os elementos periféricos e os centrais do livro, apresentando-lhes o autor, tradutor e ilustrador (normalmente faço uma breve pesquisa biográfica sobre os mesmos), editora e edição, dentre outros aspectos.

Quando trata-se de literatura africana ou afro-brasileira, ou também conhecida como literatura negra, faz todo o sentido a apresentação do autor, pois teóricos sobre o assunto defendem a necessidade de uma identificação racial com o povo do qual se escreve. Além disso, há, segundo Conceição Evaristo (2009), uma contribuição indelével dos povos africanos na literatura brasileira sendo em

> Histórias orais, ditados, provérbios, assim como uma gama de personagens do folclore brasileiro, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporados à cultura geral brasileira, notadamente a vivida pelo povo. (EVARISTO, 2009, p. 19).

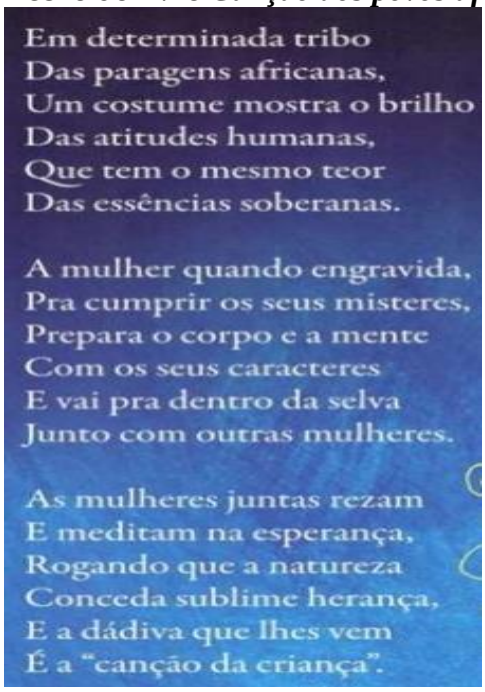
Conceição Evaristo (2009), lembra que há ainda alguns pontos a serem considerados sobre essa temática, como por exemplo, a valorização dessa contribuição e o reconhecimento de referenciais negros no campo literário como produto cultural brasileiro.

> Ninguém nega que o samba tem um forte componente negro, tanto na parte melodiosa como na dança, para se prender a um único exemplo. Qual seria, pois, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? A questão se localiza em pensar a interferência e o lugar dos afro-brasileiros na escrita literária brasileira? Seria o fazer literário algo reconhecível como sendo de pertença somente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos? Por que, na diversidade de produções que compõe a escrita brasileira, o difícil reconhecimento e mesmo a exclusão de textos e de autores(as) que pretendem afirmar seus

> pertencimentos, suas identificações étnicas em suas escritas? (EVARISTO, 2009, p. 19).

Nas propostas que tenho de contação de histórias e ou leitura, faço uma exploração inicial dos autores e enfatizo, com os ouvintes a importância de valorizarmos pessoas de nossa terra, que ousam dizer a sua palavra, como forma de resistir ao silenciamento e à invisibilidade de nossa cultura negra. (Imagem 31).

Imagem 31 - Trecho do livro *Canção dos povos africanos*



Fonte: Fotografia da autora.

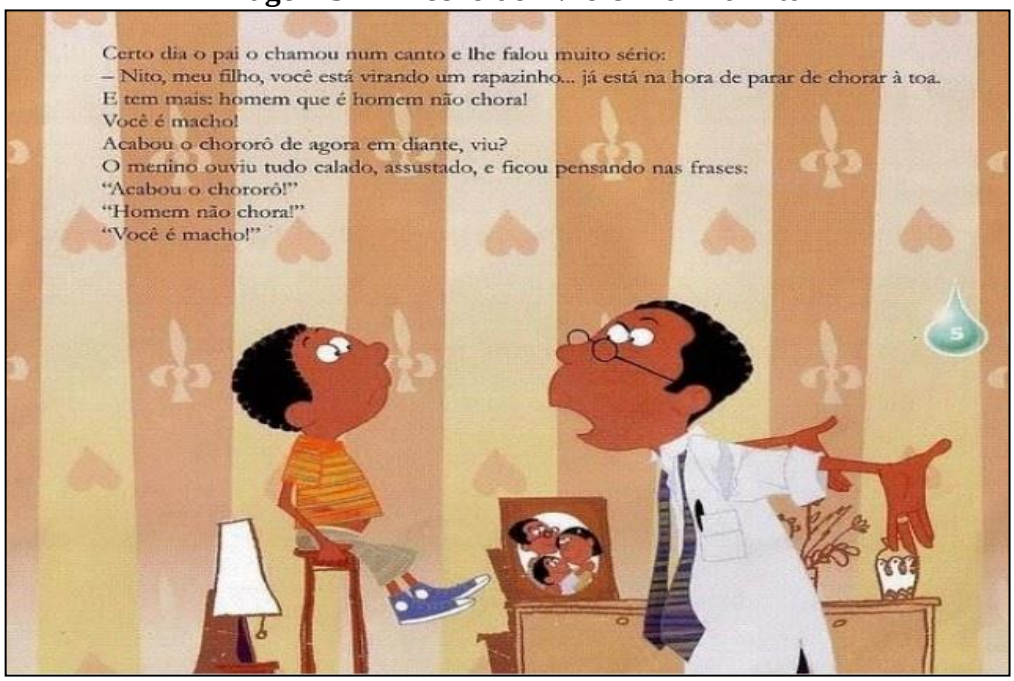
Ao final da história em versos, Canção dos povos africanos, as crianças ficaram perguntando-se como seriam as canções feitas para eles. Alguns ousaram entoar algumas palavras, enquanto outros aproveitaram a oportunidade para fazer troça um do outro. Conversamos sobre o que gostaríamos que falassem nossas canções, ou em que ritmo ela seria, se ao som de tambores ou com instrumentos de sopro, como a flauta de bambu tocada pelo tio Ofre. Como era de se esperar, a fã da "sofrência" sertaneja disse que esse seria o ritmo de sua música. O pesquisado Adri, apaixonado pelo futebol queria que seus grandes feitos no esporte fossem cantados. O tempo não se fez de rogado e trouxe-nos de volta à escola e a necessidade de retomarmos a temática central do encontro.

As lendas e contos, tendo por personagem principal os animais e princesas, também ganhavam a atenção do público, mas decidi por outro texto: *O menino Nito* da autora Sônia Rosa (2008). Sua temática gerou um interessante debate acerca da falácia 'homem não chora',

já que Nito foi um menino que represou suas lágrimas e estava adoecendo com tanto sentimento guardado dentro de si.

Os meninos entrevistados afirmavam que homem não chora, porque outro homem adulto os ensinou, tal como o pai de Nito. As meninas declaravam que eles choram sim, pois elas os via chorando, inclusive na escola. Então, um menino afirmou que chorava mesmo e não estava nem aí e devolveu a pergunta para mim: - "Não é verdade que homem pode chorar, tia Denília?" (Imagem 32).

Imagem 32 - Trecho do livro *O menino Nito*



Fonte: Fotografia da autora.

Devolvi a questão a eles, mas afirmei que chorar, normalmente, é uma forma de externalizar uma dor e, que inclusive faz bem à saúde. Afirmei já ter visto vários homens chorando, em circunstâncias diferentes, por exemplo: meus irmãos quando levavam surra do papai; meu pai, após dar uma surra em um dos filhos (mas ainda assim não deixava de fazê-lo); meus tios, diante da morte de minha avó; meu marido, quando perdeu o pai, ou quando suas atitudes me decepcionam; crianças e adolescentes na escola, quando sentem-se injustiçados ou com medo de algo ou alguma situação.

Após esses exemplos, outros tantos foram mencionados por eles, incluindo as surras, os castigos, os xingos desnecessários, as brigas com os irmãos, as brigas com agressão física entre colegas... Diante disso, retornei a pergunta: O que acham? Homem pode ou não chorar?

Sem titubear concluíram que homem pode e deve chorar, mas com uma consideração: não chorar como ‘muiezinha’, que fica chorando à toa. Nova e acalorada discussão surgiu, já que as meninas rechaçaram a afirmativa dos meninos, justificando que mulher só chora quando tem motivo ou quando os homens fazem-na chorar. Eu perguntei: 1) Quais são os motivos para o choro da mulher? 2) Quando os homens nos fazem chorar e por que?

Esses pontos parecem não ser centrais nessa pesquisa, entretanto, esses momentos tornavam em combustível para as demais ações, de acordo com o percurso metodológico estabelecido. Para os círculos de cultura esses momentos traziam as palavras geradoras presentes no universo vocabular dos estudantes. Além desse ponto, as oficinas seriam planejadas a partir de temas indicados nessas rodas de conversa.

Por isso, entre divertida e curiosa, esperava o fim dos debates acalorados para elaborar outras questões ou contribuir com minha opinião. Para a primeira pergunta as pesquisadas disseram: tristeza com alguma coisa que acontece (adoecimento de alguém querido ou morte), raiva (quando são injustiçadas com mentiras e excluídas de alguma atividade, quando falam mal pelas costas), falsidade de uma amiga (fala mal pelas costas, isola, trata mal, rouba o namorado). A segunda, ligada à primeira, apontou como motivos para o choro: a traição; violência; tratamento com grosseria; quando o homem chega ‘bicudo’ em casa; paquera a amiga.

O que as pesquisadas apontaram na segunda questão levou-me a formular outra: vocês são ainda meninas, são crianças. Os homens já fazem isso com vocês?

“–Não, tia Denília! Disse Rosa, mas fais cum a nossa mãe. Dá raiva e vontade de chorá.” (R, caderno de bordo, 2017). As demais concordaram e os meninos retrucaram que mulher é ‘folgada’. Uma onda de protesto e novas discussões com palavras e opiniões, certamente, ouvidas de adultos. Nesse momento interrompi e disse da importância de, independente de concordarmos, o respeito e o diálogo devem ser observados em todo o tempo. Por isso, orientei que em encontros futuros teríamos o cuidado de ouvir o que cada um gostaria de dizer, respeitando sua opinião. Expliquei que quando eles não concordassem teriam a oportunidade de apresentar sua opinião, mas deveriam falar de forma respeitosa, sem ferir o outro usando as palavras.

Fica claro para mim outra necessidade premente: o trabalho com as relações de gênero. Já tinha ouvido, das docentes, sobre a desvalorização das mulheres daquela comunidade pelos homens. Considerados os provedores do sustento da família, menosprezavam as mulheres em virtude de sua dedicação ao lar, sem, segundo a visão destes, sem contribuição financeira para com a família.

A fala dos meninos reforça essa percepção e sobre esse tema passamos a discorrer e tento mostrar a eles a atribuição social dos papeis para os homens e para as mulheres. Levo-os à reflexão da importância de cada um, sendo de grande significado para todos, a integração de forças diferentes. A adesão das meninas é instantânea, mas encontro resistência e desconfiança nos meninos. Ainda assim, oriento-os ao diálogo a uma escuta atenciosa e respeitosa.

Em outros encontros fomos exercitando o observar os turnos de fala e elaborar argumentos para apresentar as concordâncias e discordâncias. Esses encontros foram elucidativos para o planejamento das oficinas que ganharam vulto e corpo diante das temáticas levantadas pelas crianças no decorrer daquelas.

Outras temáticas surgiram das rodas de conversa, alguns típicos da infância, como brincar, comer, divertir, ser livre, outros motivados por seus conflitos internos e ou gerados no calor das conversas: morte, drogas, profissão. Essas temáticas são retomadas, algumas com aprofundamento, outras de forma superficial, tanto nas oficinas quanto nos círculos de cultura que são descritos abaixo

6.2 Os círculos de cultura: aprendendo a dizer a sua palavra

Os círculos de cultura foram trabalhados nos meses de abril, maio, junho e julho de 2018, quando uma vez por semana, às quartas-feiras, eu ia até a escola para encontrar-me com os sujeitos da pesquisa e, por volta de uma hora conversávamos sobre temas diversos para que eu pudesse reconhecer as palavras e expressões que compunham seu universo vocabular.

Utilizei como parâmetro metodológico para a organização dos círculos de cultura, o livro de Carlos Rodrigues Brandão (2005), "*Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras*". Ao entender-me como coordenadora do círculo de cultura com as crianças, passei a anotar as palavras que estavam presentes no universo vocabular de membros diversos da comunidade.

A partir do universo vocabular eu estaria trabalhando os temas geradores, que comporiam outros encontros e dariam origem às oficinas pedagógicas, estas com vistas aos saberes matemáticos e às práticas de Numeramento que estes mobilizam em suas práticas cotidianas.

Tivemos 5 etapas na ação voltada para os círculos de cultura, sendo:

a) pesquisa do universo vocabular da comunidade:

- ✓ a conversa com pessoas diversas em momentos variados e oportunos, possibilitaram-me o reconhecimento de palavras recorrentes no vocabulário da comunidade. Como diz Carlos Rodrigues Brandão (2005) palavras que são deles, palavras já conhecidas e utilizadas por todos;

b) levantamento das palavras geradoras:
   - ✓ palavras, embora simples e usadas no dia-a-dia, geram outras palavras, conversas e ideias. Essas palavras convivem com as pessoas de São Félix e são importantes para a comunidade, ajudando-a na reflexão sobre a vida local e sobre o mundo;

c) círculo de cultura:
   - ✓ os sujeitos da pesquisa sentados em círculo conversavam e aprendiam um com o outro. Ali ninguém é mais importante que o outro, por isso o diálogo é preponderante, assim como o lugar da escuta, a troca com o outro que é tão próximo como um familiar. No círculo de cultura as ideias fluem e geram novas ideias, por isso é importante que todos fiquem à vontade para dizer o que pensa, dizer a sua palavra. Temos aqui a oportunidade de refletir, tentando descobrir ideias que são inspiradas nas conversas que ocorrem no círculo de cultura;

d) temas geradores:
   - ✓ reunimos as palavras do universo vocabular e tivemos delineados os assuntos que os pesquisados pensam e usam para conversar entre si. Tomo como exemplo a organização das brincadeiras, que parte de palavras geradoras (brincar, corda, corrida, bola, esconder) presentes em seu universo vocabular, gerando um tema: Vamos brincar de quê?

e) finalmente, vamos transpor as ideias da sala do círculo de cultura para fora dele. Então proponho uma redação coletiva, sendo eu a escriba.

No início dos círculos de cultura, quando me proponho a pesquisar seu universo vocabular, os sujeitos da pesquisa tinham muita curiosidade a meu respeito e, timidamente, faziam algumas perguntas a mim. Mesmo havendo a necessidade de que eu os conhecesse, não conseguiria estabelecer um pacto de mutualidade se eu não lhes satisfizesse a curiosidade sobre minha pessoa.

Em seguida começamos a falar sobre nossas preferências tanto alimentar quanto às brincadeiras e destas, passamos a falar sobre para as famílias e sua residência, já que queriam conhecer sobre minhas vivências, tempos, espaços e pessoas. Ao tratarmos de família falamos

acerca das profissões e da manutenção econômica do lar e das dificuldades enfrentadas por eles.

A escola também foi tema nos círculos de cultura e os estudantes disseram sobre o que gostam e o que não gostam, mas não propuseram mudanças.

Os círculos de cultura não geraram desgastes em sua organização, porque é comum entre a comunidade o bate-papo em grupos, normalmente assentados nos quintais, em lugares de prevalência das sombras das copas das árvores e ou sob os telhados das cozinhas à lenha, denominadas por eles de ‘lugar da fornaia’.

O círculo de cultura em Paulo Freire não tem um sujeito na centralidade, evocando os temas, mas quando da finalidade pedagógica, este tem o docente como o mediador para nortear as trocas, possibilitando que habilidades sejam desenvolvidas no decorrer da execução destes.

6.2.1 O universo vocabular e as palavras geradoras

Desde 2017, quando decidi que o campo de pesquisa seria em São Félix, passei a buscar oportunidades de diálogo com os sujeitos da pesquisa, sendo estes os estudantes e as mães, as moradoras mais antigas, as professoras e liderança. Mas, somente ao final de 2017 decidi por trabalhar com o círculo de cultura. Então, posso afirmar que nesse momento, em novembro desse ano comecei a gravar as conversas individuais e coletivas, já com vistas à investigação do universo vocabular.

As conversas fluíam em assuntos diversos, mas à medida em que me aproximava da comunidade os diálogos eram ampliados. Na conversa com as mães o assunto era praticamente o mesmo, ocorrendo na porta da escola, em frente à sua casa (nunca em seu interior, já que esse convite não era feito) ou nos quintais das avós. Os temas girando em torno de:

a) o cuidado e a educação dos filhos e os afazeres domésticos;
b) os preços em alta de gêneros alimentícios e a dificuldade em ganhar dinheiro;
c) o clima seco e a poeira que gerava problemas alérgicos nas crianças;
d) a escola e o trabalho das professoras, incluindo o seu auxílio constante para angariar roupas que seriam distribuídas entre as famílias da comunidade;
e) a dificuldade em auxiliar os filhos nas atividades para-casa, em virtude da baixa escolarização;

f) o descaso da prefeitura com a comunidade, incluindo o acesso, em períodos de seca ou de chuva;
g) problemas conjugais gerados pela bebida ou ausência prolongada do cônjuge imerso nos trabalhos periódicos em outros municípios ou estados.

Entre as pesquisadas mais velhas da comunidade alguns assuntos aproximavam-se daqueles trazidos pelas mães, enquanto outros surgiam das longas e ricas conversas feitas à sombra da copa de árvores ou de telhas.

a) a história de lutas da comunidade e de seus ancestrais;
b) o cuidado e a educação dos netos e os afazeres domésticos;
c) os preços em alta de gêneros alimentícios e a dificuldade em conseguir alguma atividade laborativa que viesse a gerar uma renda extra para as despesas do lar;
d) o clima seco e a poeira que deixava a casa suja e o quintal cheio de folhas;
e) o bonito trabalho das professoras além das ações pedagógicas, incluindo o seu auxílio constante para angariar roupas que seriam distribuídas entre as famílias da comunidade;
f) a preocupação com o futuro de filhos e netos;
g) o descaso da prefeitura com a comunidade, incluindo a precariedade do atendimento à saúde;
h) igreja e práticas religiosas;
i) apresentações do grupo Mães da Terra;
j) drogas ilícitas circulando na comunidade e
k) a necessidade de viver com alegria, gratidão e em família.

Entre as crianças, embora tenha palavras em comum com as mães e as matriarcas, seu repertório é recheado de tópicos que podem ser atribuídos à escola e as atividades vivenciadas entre seus pares de idade:

a) escola e estudo;
b) lar e família;
c) brincadeiras e brinquedos;
d) sonhos e preocupações.

Embora pareçam poucos os tópicos, as palavras jorram e diante de um universo vocabular tão amplo, construí uma lista de palavras, conforme apresentado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Universo vocabular - comunidade São Félix

Mães	Matriarcas	Estudantes da escola local
filho, limpeza, cozinha, dinheiro, difícil, caro, supermercado, rua ou asfalto, educação, trabalho, roupa, material, homem, poeira, calor, chuva, ajuda, escola, professora, para-casa, estudo, prefeitura, cuidado, descaso, salário.	chuva, poeira, calor, cabelo, horta, galinha, banana, filho, neto, irmã, manga, limpar, quintal, água, luz, conta, compra, pagar, dinheiro, caro, difícil, luta, história, pai, mãe, família, milho, roça, trabalho, professora, boa, música, tambor, dança, prefeitura, risada, bate-papo, doença, dente, casa, casamento, grávida, santo, fuxico, conta, ler, professora, escola, carro, rua ou asfalto, pobreza, cachaça, festa, Deus.	professora, livro, caderno, ler, escrever, quadro, reforço, copiar, informática, computador, celular, jogo, televisão, desenho, filme, super-herói, cavalo, boi, rua ou asfalto, compra, mercado, cartão, pagamento, emprestado, ganhar, dinheiro, trabalhar, viajar, estudar, diretora, capoeira, artesanato, artes, dança, música, continhas, tabuada, Matemática, difícil, gosto, não gosto, prefeito, bolsa-família, comida, carne, bolacha, banana, toucinho, galinha, jabuticaba, manga, nadar, cavalo, boi, futebol, música, profissão, Deus, aniversário, vó, mãe, tia, irmão, irmã, primo, longe, perto, banheiro, cantina, merenda, filho, xingar, fuxico, apanhar, rio, chuva, sol, refrigerante, doce, bagunça, sujo, bonito, amizade, sangue.

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro círculo de cultura, em 08 de agosto de 2018, expliquei aos pesquisados das duas turmas de Ensino Fundamental o que eu havia feito, coletando palavras que toda a comunidade fala, mas gostaria de propor uma atividade a eles. Como sempre, toparam imediatamente, ansiosos para saberem o que fazer.

Sentamos em um círculo e li a lista das palavras faladas pelas mães e a conversa começou. Enquanto eles tentavam justificar as palavras ditas pelas mães, eu ia anotando aquelas que eles mais repetiam. Perguntavam-me o que as mães falavam deles e o que falavam da escola. Anotei as palavras em letras grandes em um papel branco e o deixei de lado.

Contei a eles que havia feito o mesmo com as avós e perguntei-lhes: Quais palavras que faladas pelas mães foram repetidas pelas avós? Sem titubear, responderam: escola, neto, filho, chuva, casa, compra, rua e família.

Mesmo sabedora da importância da decodificação dessas palavras, não consigo dar um passo nesse sentido. Levanto as palavras geradoras e espero que, espontaneamente, os estudantes e outros sujeitos da pesquisa elucidem a preponderância desses vocábulos em suas vivências e, para além disso, seja estabelecido um sentido político. Em alguns momentos encontro sustento para este anseio, como no caso de M, mãe de 6 filhos, 3 estudantes na escola local, que passa a explicar:

> - Minha vida é para os meus filhos, para minha família. Não tem sentido não ser assim. Eu preciso deles e eles precisam de mim, então temos de cuidar um do outro. Eu falo para eles: -olha, eu não estudei. Eu quero que vocês estudem. Quero que aprendam tudo o que a professora ensinar. Não quero que sejam bobos como eu. As pessoas me passam para trás. Elas acham que eu sou boba, porque não sei ler, não sei escrever. E sou mesmo. Mas, não quero que meus filhos sejam. Já vou ter neto. Não quero que a vida dele seja difícil como a nossa. Eu sei que minha mãe, meu pai, minha avó sofreram mais que a gente, mas tem que melhorar. Cada um que nascer tem que encontrar as coisas melhor. Tem que viver melhor. Tem que viver. Cada um tem que ajudar a melhorar. Pensa no outro.

M, sem o saber, esta, ao seu modo, tentando romper com o discurso "de que a vida é assim mesmo." (FREIRE, 1993, p. 54).

Paulo Freire (1993) afirma que adjunto a esse discurso está:

> Os mais capazes organizam o mundo, produzem; os menos, sobrevivem. E que "essa conversa de sonho, de utopia, de mudança radical" só faz atrapalhar a labuta incansável dos que realmente produzem. Deixemo-los trabalhar em paz sem os transtornos que nossos discursos sonhadores lhes causam e um dia se terá uma grande sobra a ser distribuída. (FREIRE, 1993, p. 54).

A fala de M é contrária a isso. Independente da escolarização, ela sabe da necessidade da mudança e da importância da participação individual e coletiva. Suas vivências levam-na a essas conclusões e, demonstrando humildade, reforça a importância do outro e das ações solidárias.

Sempre na expectativa de encontrar outras decodificações, no círculo da semana seguinte 15 de agosto de 2018, retomamos o universo vocabular e as palavras geradoras. Disse aos estudantes que conversaríamos sobre o que eles quisessem. Inicialmente, ficaram olhando um para o outro, dando risadinhas, até o mais intrépido dizer: "vão falá de futebol."

Quem não gosta de futebol, ainda que a contragosto, participou do assunto ao expor a opinião acerca do esporte:

> muito chato, não tem graça, legal demais, eu vou ser jogador e vou ganhar muito dinheiro, meu tio torce pro galo, meu pai torce pro cruzeiro, meu tio torce pro flamengo, quando tem futebol aqui tem briga, a gente assiste futebol na casa da vó, eu gosto mesmo é de queimada [...].

Essa foi a deixa para falarem das brincadeiras das quais gostam: pique-esconde, pular corda, correr, brincar de lutinha, futebol, queimada, videogame, jogar no celular, os jogos que a tia empresta na sala. Até alguém falar que havia ganhado uma bola quando foi na rua com a mãe.

Outro assunto relacionado às compras mensais das famílias, pagamento de contas e alimentos dos quais gostam. Em determinado momento pedi a eles que me ouvissem e li as palavras que havia escrito na folha branca. Palavras ditas por eles, pelas mães e avós. Disse-lhes que aquele era seu universo vocabular, mas dentre aquelas levantaríamos palavras geradoras para desenvolvermos novas ações. Combinamos selecionar 15 palavras comuns entre os três grupos: escola, casa, família, avó, mãe, tio, filhos, professora, rua, conta, compra, dinheiro, trabalho, ler, escrever.

6.2.2 Formando frases e estabelecendo sentido às palavras geradoras

No círculo do dia 22 de agosto de 2020, levei imagens relacionadas às palavras que havíamos listado no encontro anterior:

a) crianças na escola;
b) família em uma estrada de terra;

c) professora ensinando algoritmos de adição;
d) um trabalhador do campo;
e) uma pessoa escrevendo uma lista de compras.

Mostrei os desenhos, um a um, solicitando-lhes que, formassem uma frase acerca da imagem. Todos quiseram falar, incluindo os sujeitos da pesquisa de 4 anos. Escrevi algumas frases em um pequeno cartaz, com os maiores ditando as palavras e os pequenos tentando ver o que eu estava fazendo.

Voltamos com as frases para o círculo e eu pedi que lessem e dizer se concordavam com o que estava escrito:

a) família: "Família é bom demais! Viver sem família não dá! Eu amo a minha família!" (Todos concordaram com as afirmativas.)
b) "na escola a professora ensina a gente ler e escrever. A escola é importante para a gente conseguir um trabalho. A professora é boazinha".

Até a segunda afirmativa todos estavam concordando, quando disse que a professora é boazinha, ouve-se algumas manifestações de discordância e um sussurro: - "Ela é braba!" E outra afirmação:- "Mas ela é boa e ensina muitas coisas pra gente".

c) "meu pai trabalha na roça. Eu não quero trabalhar na roça. Trabalhar faz a gente ganhar dinheiro."

A conversa girou em torno das profissões e pediram para dizer que profissão teriam quando adultos:

a) Alle de 9 anos: enfermeira;
b) Rosa de 11 anos: modelo;
c) Gabri de 8 anos: caminhoneiro, mas ele seria o dono do caminhão;
d) Emê de 11 anos: veterinário e vaqueiro, dono de muitas vacas;
e) Ica de 6 anos: jogador de futebol, como os irmãos mais velhos que jogavam na Bolívia à época;
f) Fred de 5 anos: jogador de futebol e policial;
g) Gab de 9 anos: cantora e cabeleireira;

h) Manu de 5 anos: maquiadora, bailarina, professora, cozinheira e Deus;
i) Tae de 4 anos: professora (a primeira a dizer sobre a profissão) e sereia
j) Vi de 6 anos: professora;
k) Mari de 5 anos: enfermeira e sereia;
l) Adri de 10 anos: seguir carreira como jogador de futebol;
m) Vini de 11 anos: produtora de queijo.

Quando a pesquisada de 4 anos disse que queria ser sereia, alguns colegas riram muito e disseram que não era possível porque ela não conseguiria respirar embaixo d'água. Ela perguntou-me tristemente se não poderia ser sereia, e eu disse que havia assistido na TV uma moça que se vestia como sereia, e ficava a nadar em um grande aquário em um *shopping*. Ela riu feliz e disse aos colegas: "Eu vou ser sereia!" Essa afirmação acendeu em duas outras o mesmo desejo e em um menino o desejo de ser pinguim.

Uma das estudantes, de 5 anos, manifestou o desejo de ser Deus, mas os colegas disseram que não era possível, porque Deus é apenas um e Ele é muito poderoso e por isso ela não poderia ser Deus. Ela não retrucou e não rendeu o assunto do encontro que estava no fim. Aqui, novamente, fica evidente a relação desses estudantes com o sagrado e as práticas religiosas cristãs, quando o conceito de um Deus único ganha centralidade. Sua concepção sobre essa divindade vem do seio familiar, cujas práticas religiosas predominantes, entre os moradores da comunidade quilombola, situam na matriz cristã católica e evangélica.

Em 29 de agosto de 2018 demos sequência aos círculos de cultura e dessa vez trabalhamos os temas geradores. Começamos a falar sobre a comunidade e o que eles mais gostam ali e menos gostam. A família virou um tema, pois todos disseram que o mais gostam na comunidade são as famílias e por isso não mudariam dali nunca. O pesquisado Emê disse que moraria nos Estados Unidos, porque ficou sabendo que lá as pessoas ganham muito dinheiro. Então Gabri aproveitou para dizer que ganharia muito dinheiro jogando futebol na Bolívia. Perguntei a eles porque o desejo de ter tanto dinheiro e a resposta foi: "para ajudar minha família."

O estudante Fred, de 5 anos, afirmou que trabalharia em Peçanha, município vizinho, porque lá é mais fácil ganhar dinheiro, mas voltaria todos os dias para a família, porque ele não consegue viver sem ela. Diante de sua afirmação, Emê afirmou desistir de sua ida para os Estados Unidos e disse que seria veterinário e vaqueiro por ali mesmo. Teria as vacas mais bonitas da região, porque ele mesmo cuidaria delas e estaria perto de sua mãe e avó e

terminou dizendo: - “Eu amo dimais minha família, tia Denília! Num fico sem ela não. Gosto de todo mundo aqui. É tudo família, é um sangue só.”

Quando apontaram sobre o que não gostam, Rosa de 11 anos disse que não gostava das lagartas, porque tem medo, especialmente as lagartas de coqueiro, que são muito feias. Ela relatou que seu sobrinho de 1 ano, estava brincando no quintal quando viu uma dessas lagartas, pegou-a e a comeu. Quando sua mãe viu, ele já havia comido um pedaço e estava mordendo outro. Os pesquisados fizeram careta e eu perguntei se ele havia passado mal e ela disse que não e que esse tipo de lagarta nem sapeca.

Emê, que parecia pensativo, manifestou o desejo de falar e disse não gostar de um determinado indivíduo. Então, eu o lembrei que ele havia falado, em minutos antes, que amava a todos da comunidade. Ele reconheceu e falou:- “Ih, é mesmo! E agora, tia Denília?”

Expliquei a eles que, naquele contexto, seria mais adequado ele dizer que não gostava ou não concordava com a atitude da pessoa, como não gostar de violência, de agressão, de xingamentos. Ele explicou que não gostava da atitude do outro que é “muito briguento, tudo dele é bater”.

Essa fala gerou outro tema: os desentendimentos na comunidade. A pesquisada Rosa, de 11 anos, disse que brigas ocorrem na comunidade com frequência e que os motivos são sempre os mesmos: “fuxico e mulher.” Os sujeitos da pesquisa mais velhos concordaram com sua afirmativa e explicaram que, um rapaz de forma específica, está sempre metido nessas confusões. Uma determinada mulher conta a ele mentiras sobre pessoas da comunidade, que, supostamente, falaram dele ou falaram da namorada e ele vai em busca da pessoa mencionada e, invariavelmente, torna-se briga com violência física.

Para os sujeitos da pesquisa, essa situação é difícil de lidar e gera tristeza nas avós, pois o conflito envolve as famílias que se unem na defesa de seus membros. Disse a eles que tal situação poderia mudar e que eles ajudariam, como agentes dessa mudança. Dessa forma, perguntei-lhes: “O que vocês podem fazer? Podemos pensar juntos em alguma ação?” Sem muita convicção concordaram. Combinamos de buscar, juntos, uma alternativa que contemplasse esse tema gerador e que a escola e as ações educativas desenvolvidas, tem como um de seus objetivos auxiliar as pessoas, por meio da reflexão e da ação, a resolverem seus conflitos.

A escola e as práticas que se dão ali foi o tema gerador seguinte e ouvi os relatos e as percepções dos pesquisados sobre a instituição. Relataram-me que as avós e as mães diziam que não tinha escola na comunidade e por isso, todos os dias deslocavam-se mais 8 quilômetros para estudarem. Confirmei sua afirmativa e acrescentei informações dizendo que,

as avós relataram a mim as dificuldades enfrentadas e em como elas eram olhadas de forma preconceituosa pelas pessoas da cidade. Segundo elas, contei-lhes, as pessoas diziam que os moradores do quilombo fediam e onde elas chegavam as pessoas começavam a cochichar. Apesar de não ter saneamento básico na comunidade, não ter luz elétrica e as construções das casas muito precárias, elas afirmavam que sua higiene pessoal sempre foi feita e os cuidados com a saúde, eram prioritários, mesmo que de forma precária.

Diante de minha exposição os pesquisados começaram a falar todos ao mesmo tempo, alguns demonstrando indignação e outros relatando situações vivenciadas pelas avós. O pesquisado Emê, menino de voz forte e tomadas de ações precipitadas, agradeceu a Deus por ter uma escola local e terem boas professoras, como a tia Cleo, que preocupa-se com eles e os preparam para a escola da cidade e para trabalhar também.

Perguntei-lhes o que havia melhorado na comunidade com a implantação da escola e os sujeitos da pesquisa responderam que, "lá já teve aula para os adultos e que agora tem até aula que os ensinam a mexer com os computadores" (referiam-se ao projeto de extensão desenvolvido por estudantes do IFMG) e a merenda é muito boa, reforçou a pesquisada Tae, de 4 anos. Após boas risadas, novamente falaram sobre as aulas de capoeira oferecidas no pátio externo da escola e o quanto seria bom se fossem ofertadas novamente. Com o fim do horário das aulas interrompemos aquele círculo.

6.2.3 As fichas de descoberta e a carta da vida

Em setembro retomamos nossas conversas no dia 05 e desta vez propus outro passo na metodologia freireana e fizemos as fichas de descoberta, já pensando na produção final que eu havia mencionado. Voltamos no último tema gerador, a escola e sua importância para a comunidade, e eu mostrei a eles como Paulo Freire utilizou o que estávamos fazendo para alfabetizar várias pessoas em nosso país.

Embora nosso objetivo não trabalhar com atividades de alfabetização neste momento, separei a palavra escola em unidades sonoras menores de nossa língua e apresentei a eles em um pequeno cartaz, representado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Atividades de alfabetização

Escola
es-co-la es- is- os- us- as co- cu- ca la- le- li- lo- lu

Fonte: Elaborado pela autora.

Após lermos as sílabas, disse a eles que palavras geradoras geram outras palavras. Dito desta forma, quais outras palavras poderíamos formar com as sílabas exploradas a partir da palavra ‘escola’?

Quadro 6 - Palavras geradoras

Cola, lápis, caderno, livro, cachorro, casa, luz

Fonte: Elaborado pela autora.

Disse aos pesquisados que essa construção quando é feita com a participação de todos, torna a aprendizagem mais rica e por isso, o próximo passo seria formarmos frases utilizando as palavras que formaram e que eu havia colocado em uma folha branca.

Quadro 7 - Formando frases

Na escola eu uso cola.
O livro ensino muitas coisas pra gente.
Na minha casa tem luz.

Fonte: Elaborado pela autora.

Outras frases foram elaboradas, mas não contemplavam as palavras indicadas, embora remetessem ao tema escola: eu brinco na escola; eu gosto da merenda; na minha casa tem televisão...

Informei aos estudantes que estávamos chegando ao fim daquela experiência, mas eu tinha mais algumas propostas, sendo uma delas, a produção de um pequeno texto oral, falando

sobre a importância da escola em suas vidas. O pesquisado Emê, espontâneo e intrépido como sempre, prontificou-se à ação. Perguntei ao grupo se todos concordavam e comuniquei-lhes que se mais alguém quisesse falar que ficassem à vontade, pois no círculo de cultura a participação de todos é importante assim como sua fala, porque aprendemos uns com os outros, conforme Paulo Freire nos ensinou através de suas experiências em vários círculos de cultura. Mostrei a eles o livro do qual retirei as ideias que estava desenvolvendo naquele círculo de cultura.

Visivelmente empoderado, Emê ficou em pé e falou:

> A escola é importante porque ensina a gente a lê e escrevê. Quando a gente fô trabaia, ninguém vai passá a gente pa trais. As professora são boa e ajuda muito a gente, ensina continha e muitas otra coisa. Na escola a gente encontra os amigos e podi brincá. A cumida é boa e tem jogo, tem livro... (transcrição de gravação, 2018)

Agradeci ao estudante e perguntei aos demais se eles concordavam com o texto e recebi as afirmações. E disse-lhes que aquele texto seria levado em um cartaz no próximo encontro, quando terminaríamos os círculos de cultura e passaríamos para outras ações.

Na semana seguinte propus outra ação descrita por Carlos Rodrigues Brandão (2005) como um jogo denominado Carta da vida. Meu objetivo ao final dos círculos seria a redação coletiva de uma carta à comunidade.

Então dividi a turma em três grupos, tendo o cuidado de colocar os sujeitos da pesquisa já alfabetizados e com práticas de escrita junto com aqueles em processo inicial de alfabetização e outros não alfabetizados. Cada grupo ficou com 4 sujeitos da pesquisa, pois nesse dia havia a ausência de alguns estudantes.

Risquei no quadro uma rosa-dos-ventos, perguntei-lhes se sabiam o que era e os mais velhos responderam que sim, mas tinham esquecido o nome, mas aquilo indicava as direções, “tipo, quer ir pro norte, é só olhar pra onde tá apontada a seta que do N”. Disseram que a tia Cleo já havia ensinado e que tem até em relógio e celular. Parabenizei-os e disse o nome do desenho e contei que a proposta era que, em cada seta, ao invés das direções, eles, conjuntamente deveriam escrever 8 palavras que indicassem o que é muito importante para eles. Depois eles leriam, novamente no círculo, suas palavras e assim poderíamos perceber se os grupos tem pensamentos em comum.

Na proposta trazida por Carlos Rodrigues Brandão (2005, p. 130) cada pesquisado deveria fazer o seu, mas como neste grupo temos crianças não alfabetizadas, propus uma organização que pudesse envolver todos os estudantes

Disse a eles que o autor chamou o jogo de *Carta da vida*, mas poderíamos escolher outro nome, entretanto após deliberações decidiram por manter o nome. Ao final das confabulações, os grupos reuniram no círculo de cultura e começaram a ler suas palavras:

a) Grupo1: família, casa, quilombo, mãe, escola, ler, aprender, estudar.
b) Grupo 2: continhas, ler, matemática, português, professora, escola, família, casa.
c) Grupo 3: mãe, avó, casa, escola, trabalho, comida, saúde, Deus.

Todos perceberam as palavras comuns, e eu disse que elas faziam parte das palavras dita, por quase todos na comunidade, diariamente e perguntei-lhes:-Lembram quando começamos os círculos de cultura? Falei sobre o universo vocabular e as palavras geradoras? Elas apareceram novamente aqui.

Os pesquisados demonstraram alegria diante da constatação de que eles valorizam pontos em comum, como a família e a escola. Mas, tínhamos de concluir a tarefa: escrever uma carta à comunidade que seria, digitada e impressa e entregue uma a cada família ao final de minha pesquisa. O entusiasmo tomou conta da turma e pedi-lhes que ditassem para mim o que gostariam de falar às famílias tendo por base as palavras geradoras levantadas por eles. Após várias construções, ajustes, opiniões, a carta foi lida por mim e eles concordaram com a produção final:

Famílias do Quilombo São Félix,

nós, as crianças que estudam aqui, gostaríamos que vocês soubessem que amamos nossa família e consideramos cada um de vocês muito importante em nossa vida. Sabemos que tudo o que vocês fazem, mãe e vó, é pensando em nós. Mas, um dia, vamos devolver com muito carinho e cuidado tudo o que tem feito por nós.

A escola e as professoras também são muito importantes em nossas vidas, porque elas nos ajudam a aprender coisas que são importantes para quando a gente for trabalhar. E o trabalho nos dará o dinheiro que a gente precisa para cuidar da nossa família.

Mas, a nossa família, que é todo mundo do quilombo, pode ser melhor, parando de brigar e cuidando melhor uns dos outros.

Nós amamos nossa família, amamos o quilombo e não queremos sair daqui.

Carta da vida- estudantes da Escola São Félix Quilombola

Após a leitura da produção textual, os estudantes vibraram e queriam saber quando eu entregaria a carta e eu disse que, assim que terminássemos todos os trabalhos eu faria outra reunião com as famílias, para contar o que eu havia aprendido com eles.

Essa carta ainda não foi entregue. Como parte de meu planejamento voltarei para cumprir essa etapa de devolutiva acerca da pesquisa, cumprindo esse requisito tão importante para mim.

Após os círculos de cultura percebia a necessidade de voltar aos objetivos da pesquisa e concentrar-me nos aspectos relacionados à Alfabetização Matemática e ao Numeramento. Para conhecer os saberes matemáticos que os sujeitos da pesquisa trazem consigo, elaborei e desenvolvi oficinas pedagógicas, tendo como tema informações coletadas nos círculos de cultura.

O relato a seguir consiste na última etapa metodológica da pesquisa e descreve as ações desenvolvidas nas oficinas pedagógicas.

6.3 As oficinas pedagógicas: saberes matemáticos e práticas de Numeramento

As oficinas pedagógicas, utilizadas como ferramenta de construção e troca de conhecimento, possibilitam a reflexão da teoria sobre a prática e vice-versa, além de possibilitar a intervenção sobre a aprendizagem. Por essas características, as oficinas foram elencadas como suporte à pesquisa, visando a coleta de dados referentes aos saberes matemáticos dos estudantes.

Como seu próprio nome indica, as oficinas são espaços de produção, tendo o planejamento como aspecto fundante das ações, com vistas aos objetivos elencados. Ao contemplar o planejamento, preponderam-se o tema e as situações problemas que serão tratados com o grupo participante. Esses dois tópicos, aliado à seleção de um espaço físico propício aos encontros e ações, são oportunidades para a reflexão e o debate acerca das situações problemas e dos temas em voga.

A proposta para as oficinas pedagógicas indica um número reduzido de participantes vislumbrando o alcance dos objetivos propostos. No caso dos estudantes quilombolas, esse fator não seria limitante, já que tínhamos um total de 15 crianças, juntando as duas turmas, levando ao alcance de objetivos amplos das oficinas pedagógicas, segundo Adriana Careaga *et al* (2006), como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, operativas e relacionais.

Quando iniciamos os encontros com os estudantes da Educação Básica na escola quilombola, em fevereiro de 2018, pude perceber que as habilidades voltadas para a oralidade,

já estavam sendo consolidadas nos pesquisados, especialmente com os estudantes dos anos iniciais Ensino Fundamental, por ser tratar de habilidade curricular trabalhada pela professora Cleo. Os estudantes da Educação Infantil ainda necessitavam mais tempo, pois enquanto os mais velhos, dispunham-se a respeitar o turno de fala de seu interlocutor, guardando o questionamento e ou considerações para o momento oportuno, aqueles interrompiam a todo momento, entravam com assuntos diversos ao tratado, brincavam e brigavam entre si.

A seleção das oficinas como recurso metodológico baseou-se, entre tantas possibilidades, na necessidade de trabalhar habilidades como saber escutar, respeitando as opiniões dos demais participantes assim como os turnos de fala, participando das tomadas de decisões coletivas, e, desta forma, aprendendo o convívio em grupo. (CAREAGA, 2006, p. 6)

Como explanado com maiores detalhes no capítulo anterior, as oficinas foram desenvolvidas de agosto a novembro de 2018, com a presença de 15 participantes, sendo estes estudantes das duas turmas da escola quilombola São Félix. As temáticas surgiram nas rodas de conversa e nos círculos de cultura, com o foco no tema da pesquisa, as práticas de Numeramento.

Com as chuvas torrenciais no segundo semestre de 2018, as aulas foram canceladas em dias diversos durante os meses de outubro e novembro, já que o acesso à escola estava impossibilitado em virtude da estrada intransitável. Esse fato ocorreu em algumas sextas-feiras, dia disponibilizado pelas docentes para que eu pudesse realizar as oficinas.

Assim, as oficinas planejadas para os meses de agosto e setembro e início de outubro transcorreram conforme o planejado. Após esse período sua retomada ocorreu em meados de novembro, com encerramento na primeira sexta-feira do mês de dezembro.

Nas rodas de conversa, relatadas no início deste capítulo, a curiosidade era latente dos estudantes em relação a mim. Suas perguntas giravam em torno de minha família, o que deu origem à primeira oficina cujo tema foi calendário, gerando também a segunda cujo tema foi idade.

Durante as atividades lúdicas que os pesquisados envolviam-se, via-me imersa no universo da brincadeira da infância quilombola, gerando a oficina número 3, quando o tema gerador, trazido pelas músicas cantadas nas brincadeiras de pular corda e nas danças folclóricas/culturais compostas por membros da comunidade e ou trazidas por eles, levaram-nos à reflexões profundas em uma experiência incrível

Como uma temática puxava outra, a oficina 4 foi voltada para a família e sua sobrevivência, remetendo-nos à obtenção dos recursos financeiros pelos mantenedores do núcleo familiar. Como o assunto foi gerando novas discussões, abordamos uma nova oficina,

número 5, o espaço, a moradia que essa família divide, abordando aspectos da Geometria. Por conseguinte, a oficina 6 remeteu-nos ao sistema monetário brasileiro.

Em seguida, para a oficina número 7 trabalhamos aos gastos diários com alimentação e a forma de pagamento desses gastos e, finalmente, a número 8 trouxe como temática as unidades de medidas, exploradas nos rótulos de produtos industrializados.

Quanto ao espaço para execução das oficinas, considerando-o como elemento basilar nesta prática, utilizamos o que tínhamos disponível, ou seja, a sala de aula número 2, na escola quilombola. Ao escolher essa sala, primei pelos recursos disponíveis na mesma, como o cantinho de leitura e o da Matemática, bem como os cartazes dispostos nas paredes. Considerei, também, a proximidade com uma pequena área externa gramada e o acesso ao parquinho.

Neste espaço organizamos as mesas e cadeiras em uma linha horizontal, frontal ao quadro e, quando necessário, em grupos.

O planejamento das oficinas, após o levantamento das temáticas, ficou definido em tópicos dispostos em planilha (Quadro 8), gênero textual preferido por mim para facilitar a organização e visualização das ações. Utilizei documentos curriculares, como os PCN's e a BNCC, para definir os objetivos e elencar as habilidades a serem contemplados na realização das oficinas.

Quadro 8 - Modelo de planejamento para as oficinas

Data	**Tema gerador**	**Objetivos**	**Habilidades**		**C. h.**	**Atividades a realizar**	**Finalização:**
			PCN	BNCC			
Of 1	Calendário						

Fonte: Elaborado pela autora.

Tenho uma predileção pelo PCN por ser um documento, sob meu ponto de vista, mais completo e aberto, possibilitando o diálogo com a realidade local. A BNCC como documento curricular oficial, deve estar presente nos planejamentos voltados para o trabalho pedagógico na Educação Básica, conforme seu próprio nome indica. Portanto, as habilidades indicadas por esta, estão constantes no planejamento das oficinas elaboradas por mim, por acreditar que este trabalho será lido por docentes da Educação Básica em busca de uma interlocução com os trabalhos realizados por si, cotidianamente.

Algumas oficinas tiveram sua carga horária ampliada, em virtude da necessidade de debatermos temas surgidos durante sua execução. A carga horária estabelecida para cada

encontro era de 1:30h, sendo este período destinado a cada oficina, mas com possibilidade de ampliar, se necessário, a partir das demandas surgidas durante as atividades e debates.

Nas subseções seguintes as oficinas serão relatadas e, tendo como objeto de estudo as práticas de Numeramento, o planejamento foi elaborado observando conteúdos, conceitos e habilidades matemáticas com vistas ao objeto de estudo, tendo sempre como ponto de partida um gênero textual.

6.3.1 Oficina 1: O calendário: viver a vida é mais importante que contar os dias.

Ao propor essa oficina parto do princípio de que as crianças já convivem com os números e sua contagem nas atividades cotidianas, em conformidade com que afirma o PCN de Matemática (1997):

> A criança vem para a escola com um razoável conhecimento não apenas dos números de 1 a 9, como também de números como 12, 13, 15, que já lhe são bastante familiares, e de outros números que aparecem com freqüência no seu dia-a-dia — como os números que indicam os dias do mês, que vão até 30/31.
> Desse modo, as atividades de leitura, escrita, comparação e ordenação de notações numéricas devem tomar como ponto de partida os números que a criança conhece.
> Esse trabalho pode ser feito por meio de atividades em que, por exemplo, o professor:
> [...]• orienta os alunos para que elaborem fichas onde cada um vai anotar os números referentes a si próprio, tais como: idade, data de nascimento, número do calçado, peso, altura, número de irmãos, número de amigos, etc.;
> • trabalha diariamente com o calendário para identificar o dia do mês e registrar a data;
> • verifica como os alunos fazem contagens e como fazem a leitura de números com dois ou mais dígitos e que hipóteses possuem acerca das escritas desses números. (BRASIL, 1997, p. 65).

Além de ser um gênero textual mencionado como objeto de estudo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o calendário aparece na BNCC (BRASIL, 2017) como objeto de conhecimento na disciplina Matemática, na unidade temática Grandezas e Medidas, sendo este utilizado para o desenvolvimento de habilidades relativas à medição do tempo, como dia, ano, semana, mês, semestre, conforme representado no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Oficina Calendário

Data Oficina 1	Tema gerador	Objetivos	Habilidades	C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
08/08/18	Calendário	Entender qual a importância do calendário, como gênero textual, para as crianças/estudantes quilombolas de São Félix.	BNCC: (EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. (BRASIL, 2017, p. 281)	1:30h	Analisar o calendário da sala de aula; Fazer um levantamento de outras formas de sabermos as datas.	Pesquisar, em casa, qual(is) instrumentos a família tem para acompanhar as datas do ano.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalvo que essa oficina foi realizada em 08 de agosto de 2018, em virtude de uma organização que fizemos, as docentes e eu, quando pude dedicar todo o período da manhã em atividades com as crianças. Assim, para que não ficasse muito cansativo apenas o círculo de cultura, optei por trabalhar a primeira oficina, pois já havia recolhido material suficiente para o planejamento desta.

Para seu desenvolvimento seria necessário utilizar o calendário afixado na sala de aula, assim como a data registrada no quadro. Ao chegarmos na sala, nos organizamos para o trabalho proposto e, conforme prática adotada por mim, anunciei-lhes o que eu havia preparado para conversarmos naquela segunda parte da manhã: conversaríamos sobre Matemática, certa de que aprenderia muito com eles, assim como ocorrerá em todos os encontros. Eles sempre duvidavam dessa afirmação, pois diziam que eu não tinha nada a aprender com eles, pois como professora eu sabia de tudo.

Essa fala me incomodava muito e deixava a pensar a partir de que vivências eles haviam construído essa afirmativa. Eu voltava minha dúvida para eles: Expliquem-me porque o professor sabe tudo. Vocês acham possível que alguém saiba tudo? As respostas não estavam distantes das hipóteses levantadas por mim:

> Emê: professor estuda muito para ensinar a gente. Por isso eles sabem tudo. A tia Cleo mesmo, ela sabe tudo. Ela ensina tanta coisa pra gente. O que é mais importante é que ela ensina a gente para a vida.
> Pesquisadora: Que legal! E o que vocês aprendem para vida?
> Gabri: Ler e escrever. Eu estou aprendendo.
> Emê: Não é só isso não. Ela ensina a gente a fazer continha, ela ensina a gente muitas coisas. Ela é boa mesmo.

Sobre esta afirmativa ela encontra concordância entre os demais. Mas, Rosa diz baixinho: - “Mas, ela é braba”. “Eu logo pergunto: - Braba como?” Rosa meio receosa diz que a professora briga quando eles não fazem as atividades direito, quando estão falando demais e quando não fazem as atividades para-casa. Gab, seu irmão, concorda prontamente e Adri o segue em coro. No minuto seguinte passam a ser repreendidos por Emê que faz uma defesa com veemência: - “Vocês não podem falar isso não. A tia é boa demais. Ela ensina muita coisa para gente. Coisas para a vida. Para a gente viver melhor. Ela é boa, tia Denília. Muito boa.”

Ele reforça, a título de encerramento da questão. Emê desponta como um líder nesta turma, eloquente e esperto, participa de todos os momentos, pedindo para falar a todo instante. Com sua voz forte e roufenha, chama o tempo todo, ora me chamando Tia Denília ora Denília, mas jamais deixando o ‘senhora’ de lado.

Após a sua fala aproveito para explicar-lhes que o professor não sabe tudo e, além disso, os saberes dos professores são diferentes. Aproveitando o silêncio diante dessa afirmativa, percebo que não houve entendimento quanto à minha fala e, por isso, exemplifico: as professoras que trabalham na comunidade estudaram para dar aula na Educação Infantil e nos anos iniciais, ou seja, para a turma de crianças como a Tae e a Mari, e para crianças na idade de vocês, ou seja do 1º ano ao 5º ano. Por isso, essas professoras precisam entender de criança, do que elas gostam e precisam aprender e como gostam de aprender. Diferente de um professor que estudou para dar aulas de Matemática, ele precisa saber muito sobre Matemática para ensinar para os adolescentes como a Werô, Wad e Wal. Emê, já inconformado, afirmou:

> Emê: - Mas, você sabe tudo, Denília! A gente não pode te ensinar nada.
> Pesquisadora replica: -Você está enganado. Vocês podem me ensinar muito. Querem saber como? Vocês reconhecem todas as plantas comestíveis da região; sabem identificar as estações das frutas silvestres, como aquelas jabuticabas docinhas que me levaram para experimentar; sabem cuidar da horta, das galinhas e ainda conhecem brincadeiras muito divertidas que eu não conheço. Perceberam que falei pequenas coisas que poderiam me ensinar?

Percebendo os olhares de satisfação diante dessas informações, reforcei que aquela era uma pequena parcela do que poderiam me ensinar, mas, hoje, teríamos outra oportunidade de aprendermos juntos, além de me mostrarem mais conteúdos que já conheciam.

Comecei retomando a atividade que havia solicitado a eles no encontro anterior, perguntando-lhes se cumpriram o combinado sobre sua data de nascimento. Alguns, como Gab, haviam esquecido meu pedido e outros, como Vini, haviam esquecido a data de seu nascimento informada pela mãe. Assim, o que ficou como certo é que os que já sabiam essa data mantiveram a informação e aqueles que não sabiam permaneceram sem o saber. Tivemos dentre os presentes, Emê, Rosa, Adri, Alle e Iro, trazendo a informação, sem titubear. Os estudantes da Educação Infantil pediram apoio aos irmãos, mas não obtiveram sucesso, como o fez Tae com o irmão Adri, Mari com Rosa.

Reforcei a importância dessa informação, mas estava sendo levada a crer que a informação poderia ser importante para mim e não para eles, ao menos naquele momento, e desisti de minha fala afetada pelo etnocentrismo.

Começamos a explorar o calendário a partir da data escrita no quadro pela professora Cleo.

Disse a eles:

> Pesquisadora: - Vejo que já fizeram Matemática hoje.
> Estudantes: -Não fizemos não, tia Denília. Recebi como resposta, mas provoquei-os:
> Pesquisadora: - Como não? Estou vendo no quadro.

Então desenrolou o seguinte diálogo:

> Emê: Por que tem número?
> Pesquisadora: Não é só porque tem número não. O que significa isso aqui? Apontei para a data registrada ali com giz branco: 08/08/2018.
> Emê: Oh, Denília, eu também escrevi isso aqui.
> Pesquisadora: Pois é, a professora tinha colocado. O que significa esse 8 aqui?
> Emê: Par
> Gab: oito
> Adri: Ímpar
> Pesquisadora: certo. É um número par, mas tem outras informações nesse número. O que ele significa? Por que a professora Cleo o colocou no quadro?
> Gab: Ímpar, ímpar
> Emê: É da tabuada
> Gab: Tia, é ímpar, tia
> Pesquisadora: São verdades. Ele tem par, tem ímpar e está na tabuada.
> Emê: Ele não tem ímpar não, tem ímpar não.
> Gab: Tem ímpar, tem par. Olha só: ímpar, par, ímpar, par... (Ele usa oito dedos e vai indicando conforme fala, um dedo para ímpar, dois dedos par e assim por diante, até chegar ao final da contagem do 8).
> Eme: Num tem ímpar não, tem ímpar não, Denilia. O par termina com oito.
> Pesquisadora: Não tem ímpar não? Tem ímpar aqui, nesse número, pessoal?
> Alle: Tem
> Pesquisadora: Qual que é? Por favor, indiquem para mim. Quem entende que tem ímpar? Quem entende que tem par? Vamos com calma.
> Gab: O oito.
> Iro se levanta e aponta para um número um no quadro.
> Pesquisadora: O número um? Então tem ímpar, pessoal? Muito bem. O número um é ímpar. Por quê?
> Eme: Porque é um, não forma par.
> Pesquisadora: Entendi. Mas, se eu olhar para o 1 e 8 juntos. Que número teríamos? Seria par ou ímpar?
> Eme: Porque ele é par. É o 18.
> Pesquisadora: Por que ele termina com 8, como você havia dito antes?
> Adri: Ímpar e par. 1 e 8.

Tentei formular uma nova questão, mas fui interrompida por Emê que, impetuosamente levantou e foi ao quadro, tirando o giz de minha mão.

Pesquisadora: Espera aí! O que você vai fazer?

Emê: "Presta atenção aqui, oh. Sublinha o 8 em 18 e diz: -Par."

As crianças começam a falar ao mesmo tempo, umas querendo ir ao quadro também e outras contestando a lógica de Emê, embora de forma ininteligível devido ao barulho.

Retomo a palavra e o giz, peço a Emê que retorne ao seu lugar e tento a próxima pergunta, ainda relacionada à data registrada pela professora.

> Pesquisadora: Ainda não conseguiram me convencer sobre o que significa esse número aqui (apontando para o 2018)? Já me convenceram de que o 8 é par e que, no número dezoito tem par e ímpar, mas ele é par. Mas, o que significa, esse número

> (círculo o 2018)?
> Emê: dezoito.
> Várias vozes se erguem afirmando: par, ímpar. Oh tia...

Eu já estava convencida de que eles não estavam com as habilidades concernentes ao Sistema de Numeração Decimal vencidas, no que tange a 3 ª classe. Conforme a BNCC (2017), nos anos iniciais é esperado

> o desenvolvimento de habilidades no que se refere à leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais por meio da identificação e compreensão de características do sistema de numeração decimal, sobretudo o valor posicional dos algarismos.(BRASIL, 2017, p. 268)

Então insisto:

"E o quê que significa esse 2018? (Sublinho o número sem fazer sua leitura por extenso).

Emê: Par".

Vários alunos falam novamente e a professora Cleo entra na sala e passa a prestar atenção no desenrolar da conversar.

> Pesquisadora: Conseguem ler esse número? Falem o número todo para mim e não somente as partes, os números de forma individual, solto.
> Professora Cleo intervém: Ô gente ... você sabe?
> Diante do silêncio expectante, eu afirmo: - Com certeza vocês sabem sim.
> Cleo: Vocês sabem sim, o que significa esse 2018 ali?
> Gab: É impar.
> Cleo: Quê que acontece com o 18 ali?
> Emê: É par
> Gabri: é ímpar
> Cleo: Gente, aquele número todo ali é o quê?
> Emê: Par, o número do Godzila.
> Pesquisadora: O quê? Não entendi. Me expliquem. Solicito diante das risadas das crianças. Mas, antes que eles respondam a professora Cleo diz:
> Cleo: Não é isso que tô perguntando não.

Como não conseguimos avançar em relação ao ano, passo a explorar o mês que estava registrado no quadro, compondo a data (Imagem 33). Mas, certa de que voltaríamos a tratar sobre o ano e sistema posicional, para que pudesse ter clareza quanto ao conhecimento dos sujeitos da pesquisa a respeito do conteúdo matemático.

Imagem 33 - Trabalho com o calendário

Fonte: arquivo da autora (2018).

Pesquisadora: O que significa esse 8 aqui nessa data?
Emê: 8.
Pesquisadora: Verdade é o 8, mas há uma informação relacionada a esse número que faz parte da nossa vida. Significa que é o...
Cleo: Qual é o mês que é, gente, que nós estamos?

Diante dessa questão eles se agitam e começam a conversar entre si, trocando informações sobre o mês vigente. Reforço a questão:

Pesquisadora: É o mês de....
Cleo: Mês ....
Os estudantes dizem concomitantemente: agosto, outubro, mês oito....
Pesquisadora: Então é o mês oito, é o mês número 8. Qual é o mês número 8? Qual o nome do mês 8, em nosso calendário?
Emê: Agosto.
Pesquisadora: Isso mesmo. Muito bem! Já que descobriram qual é o mês oito, vocês sabem falar pra mim, quê que é esse número aqui? (Aponte para o dia 08)
Emê: Agosto.

Entendendo que ele não viu o número indicado por mim, volto a apontar para o dia, com o dedo indicando o número 08, ou seja, a primeira parte da sequência de números, dividida por barras: -Esse número aqui.

Emê: É 08 de agosto.
Pesquisadora: Isso aí. E que isso significa? O que significa ser dia 08 de agosto?
Rosa: Já tá passando os dias.
Pesquisadora: É verdade, Rosa. E o que mais esse número poderia nos dizer, quanto a essa informação que a Rosa trouxe? Significa o quê, esse 08 de agosto? O quê

significa?
Emê: Significa o número do dia.
Pesquisadora: Sim. E o quê que vem antes do 08?
Emê: O zero e sete. (O estudante responde indicando a formação numérica tal qual está o registro no quadro: 08).
Pesquisadora: Como chamamos o número formado pelo assim?
A voz de Rosa sobressai em meio a dos demais que, levantam o volume em um grito para dizer: sete.
Pesquisadora: E o quê que vem antes do 7?
Emê: O seis.
Pesquisadora: E antes do seis?
Gabri: O cinco.
Pesquisadora: E antes do 5?
Emê, já impaciente para o desfecho, responde rapidamente: o quatro, o três, o dois e o um.
Pesquisadora: Muito bem, pessoal. Isso significa que a gente já viveu sete dias no mês de agosto. Como estamos no dia 8 de agosto, nós estamos vivemos o oitavo dia do mês. Concordam? Bom, quantos dias tem o mês de agosto?
Manu: Setenta.

Essa seria a deixa para outros tantos números aleatórios, vindos, especialmente dos estudantes da Educação Infantil: oito, quinze, trinta, quarenta. Entre as vozes destacam-se a repetição dos números 30 e 31. (Imagem 34).

Pesquisadora: Trinta ou trinta e um?
Emê: Trinta e um.
Ele é contestado pelos colegas que passam a repetir, quase que em uníssono: trinta, trinta.
Enfaticamente, Emê reforça: Trinta e um. Esse mês vai até trinta e um.
Os demais continuam dizendo: trinta, trinta.
Emê: Até trinta e um.
Pesquisadora: Olha aqui o quê a professora colocou pra vocês. Indico o calendário e convido a todos para aproximarem do mesmo, a fim de dirimirmos a dúvida.
Pesquisadora: Cheguem aqui pertinho, para vocês verem o que eu estou dizendo.

Imagem 34 - Explorando o calendário

Fonte: Arquivo da autora (2018).

> Emê: Aqui, tá vendo? Trinta e um. Num falei?
> Pesquisadora: Aqui, pessoal? Estão vendo? Trinta ou trinta e um dias em agosto?
> Recebo a resposta da maioria, com o tom de vitória na voz de Emê: - Trinta e um.
> Pesquisadora: Muito bem! Vocês são demais! Amei essa conversa. Se o mês de agosto é o mês oito, vamos pensar como fizemos com o dia oito? Então já vivemos os meses um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete (as crianças, especialmente da Educação Infantil, contavam comigo) e estamos vivendo o mês oito.
> Rosa: Oito.
> Pesquisadora: Isso mesmo. O mês de agosto é o número oito, porque nós já vivemos sete meses até chegarmos nele. Tudo certo?
> Rosa: Vai dar tudo trinta e um.
> Pesquisadora: O que vai dar 31?
> Rosa: Trinta e um. Os meses.
> Pesquisadora. Vamos conferir daqui a pouco, tudo bem? Então se a gente está vivendo o oitavo dia de agosto, quantos dias faltam para terminar o mês de agosto?
> Gab: Trinta e um.
> Emê: Viu? Num falei? Trinta e um.
> Pesquisadora: Atenção para a pergunta que fiz: quantos dias faltam para terminar o mês de agosto?

Os estudantes, que já estavam diante do calendário, começaram a contar os dias até findarem os números no calendário referente ao mês. Uns diziam 23 dias, 23, 23, 23, enquanto outros diziam: 24, 24, 24. Ao explicarem a diferença na contagem, explicavam que contaram com o dia 8, já que ele ainda não havia terminado. Outros afirmavam que aquele dia não deveria ser contado. Como ficaram na expectativa para que eu dissesse quem estava certo ou errado, disse-lhes que os dois grupos tinham razão, em virtude da explicação dada.

Já havia aprendido, com minha experiência na Educação Básica, a importância de valorizarmos os conhecimentos prévios e a gênese do pensamento matemático dos estudantes. Além dessa experiência, aprendi com Helena Noronha Cury (2019, p. 35) que os estudantes constroem conhecimentos estabelecendo relação com outro conhecimento, "em diferentes contextos, tentando adaptá-los às novas situações [...]

Diante da constatação de que as crianças da Educação Infantil procediam contagem em sequência até 10, continuamos as questões sobre o calendário, visando o levantamento de outras informações acerca dos conhecimentos matemáticos já acumulados pelos estudantes. Um fato que me impressionava era a participação dos mais velhos e sua demonstração de interesse pelos temas e a liberdade de participação, respondendo, perguntando e opinando.

> Pesquisadora: Então, faltam quantos meses para acabar o ano de 2018?
> Rosa responde rapidamente: - Quatro.
> Procedo a contagem com as crianças, de forma a garantir sua participação no processo: Um, dois, três, quatro. Contamos juntos.
> Pesquisadora: Faltam quatros meses ainda para acabar o ano de 2018.
> Rosa: Nossa, mas é tão rápido!
> Pesquisadora: O que é rápido Rosa?
> Rosa: O ano passa muito rápido. Quatro meses é pouco tempo.
> Gab: Pouco nada. É muito.
> Nova discussão: É pouco nada! É muito sim. É pouco sim.

Interrompo e explico que aquele tempo, 4 meses, poderia ser considerado pouco ou muito de acordo com a situação que estejamos vivendo. Ou seja, se estivermos há quatro meses com dor, com fome, com problemas, é um tempo muito longo. Mas, se estivermos fazendo coisas prazerosas, 4 meses não seria muito. O que poderiam ser essas coisas boas, que dão alegria, prazer na gente? Ouço: comer coisas gostosas, jogar bola, assistir TV, brincar, dormir, andar a cavalo.

Continuo apresentando uma nova questão:

> Pesquisadora: Quem saberia explicar porque o ano é 2018?
> Rosa: Porque 2017 já passou.
> Pesquisadora: Verdade. Mas, quantos outros anos já passaram?
> Rosa: Já passou 2017, 2016, 2015, 2014, 2013.
> Pesquisadora: Muito bem! A gente, quando está contando 2018 significa que nós já vivemos, o mundo já viveu 2018 anos depois que Jesus nasceu. O mundo existe há mais de 2018 anos, porque que a gente está fazendo essa conta depois de Jesus. A gente vai contar 2018 anos depois de Jesus, porque antes de Jesus já contava, e agora depois, depois de Jesus começa uma nova contagem. Então, depois de Jesus começou 1, 2,3 até chegar em 2018.
> Gabri. E quantos anos a gente viveu antes de Jesus?
> Pesquisadora: Eu não sei quantos anos nós vivemos antes de Jesus não, significa que o mundo existe há mais de 2018 anos. Nós poderíamos pesquisar juntos. O que acham?
> Mari: Mais de sete, né, tia? Mais de sete.
> Rosa: Eu acho que é muito mais de sete anos.
> Pesquisadora: Muitos séculos, muitos séculos, não é? Sabem o que é um século? (Diante da negativa, com meneio da cabeça e alguns 'não' balbuciados, eu informo que são 100 anos.)

Retornamos aos lugares de origem, abandonando a observação do calendário para continuarmos a conversa.

> Pesquisadora: Bom pessoal, já estamos com o horário bem apertado, quase chegando ao final da aula. Vamos aproveitar esses minutos para conversarmos mais um pouco? Vimos, no calendário que, os meses podem ter 30 ou 31 dias, certo? Vocês conseguiram contar quantos meses tem um ano?
> Rosa e Emê: 12. Doze meses.
> Pesquisadora: Isso mesmo. Perceberam que há um mês com menos dias? Menos que 30 ou 31.

Diante do silêncio e dos olhares de dúvida, retorno ao calendário e mostro mês a mês. Exploramos o nome de cada mês, sua quantidade de dias e o aniversário daqueles que sabiam informar, sem aprofundar nesse ponto, já que este seria tema da próxima oficina.

Após essa exploração, somamos os dias já vividos até a data do momento, registrando no quadro as informações, conforme os estudantes iam me falando, com auxílio da contagem dos dias no calendário. O registro, a seguir, apresenta a letra inicial de cada mês

identificando-os: (Tabela 1).

Tabela 1 - Cálculos acerca do ano de 2018

Total de dias dos meses do ano de 2018		**Meses com 30 e 31 dias**	**Total de dias do ano de 2018**		**Total de dias até 08/08/2018**
A= 31 F= 28 M= 31 A= 30 M=31 J= 30	J= 31 A= 31 S= 30 O= 31 N=30 D= 31	7 meses= 31 dias 4 meses= 30 dias 1 mês= 28 dias	3 1 x 7 217 1 30 x4 120 217 120 +28 365 ou	1 217 +120 337 1 337 +28 365	31 30 x4 x2 124 60 1 124 184 +60 + 8 184 192

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa exploração, perguntei-lhes se o calendário era importante para eles e por quê. A resposta acerca de sua importância foi um consenso entre todos, incluindo os estudantes da Educação Infantil. Quanto aos motivos disseram: para marcar os dias, para o aniversário, para os feriados, para os dias de aula.

Emendei:

"Pesquisadora: Então, por favor, me falem algumas datas importantes para vocês:

Gab: Natal.

Adri: Dia das crianças."

Finalizando o encontro, perguntei-lhes em quais lugares poderíamos encontrar o calendário e em quais suportes:

"Gabri: Na escola.

Adri: No supermercado e na farmácia. Eles dão pra gente no início do ano.

Rosa: Em casa. No celular. Na internet."

Mostrei-lhes minha agenda e disse ser esta, também, um suporte para o calendário, além de prestar um grande auxílio na organização do nosso dia. Lembrei-lhes que como ela é importante para vários profissionais que a utilizavam como ferramenta de trabalho: o médico e o dentista para agendar dia e o horário de atendimento aos pacientes; o profissional

autônomo para agendar seus compromissos, visitas aos clientes, compra de materiais... E os professores agendando reuniões com pais, encontros para estudo, dias de provas, de projetos e datas comemorativas na escola.

Falei-lhes sobre o calendário no computador e no celular, exercendo a mesma função que aquela agenda que eu tinha em mãos. Expliquei-lhes que ter aquela agenda era uma escolha pessoal, porque eu faço uso deste recurso há muito anos, bem antes de ter condições de comprar um celular que, à época, nem tinha calendário ainda.

Fui questionada por Gabri o porquê de eu ter tantas atividades. Expliquei-lhes que meu trabalho era o que ocupava a maior parte do meu tempo, já que eu estudava para dar aulas, planejava-as, elaborava atividades avaliativas, participava de diversas reuniões, envolvia-me em projetos com a comunidade, dentre várias outras atividades. Reforcei informações sobre meus estudos e minhas viagens semanais a Belo Horizonte, para assistir aula. Além de outras funções.

Gab, após essa resposta perguntou: - "E o seu marido? Que horas você fica com ele?"

Não bastasse essa pergunta que me desconcertou, ao perceber que não havia nem sequer mencionado minha família, Alle, tão caladinha emendou: - "Você brinca com suas filhas?"

Percebia que todos estavam expectantes acerca de minha resposta, quando Vini questionou-me: - "Você tem empregada para cuidar de sua casa?"

Respondi-lhes que eu tentava ser a melhor esposa possível e a mãe mais presente, embora as diversas atividades me limitassem quanto a isso. Disse-lhes que, assim que concluísse os estudos eu teria mais tempo para passar com minha família, mesmo porque eu não precisaria viajar mais todas as semanas. Disse à Vini que todos nós, meu marido, minhas filhas e eu nos responsabilizávamos pelos cuidados com a casa, mas apenas eu cozinhava, porque além de gostar de fazê-lo, meu marido só sabia cozinhar ovos. Com essa última resposta consegui arrancar-lhes algumas risadas e o foco foi desviado de meu tempo exíguo e assim pude caminhar para o final do encontro.

> Pesquisadora: Estou muito feliz por aprender tanto com vocês. E lembram-se que vocês falaram que não tinham visto matemática hoje, e o Adri lembrou: - Peraí, mas a gente fez uma atividade que a gente trabalhou com os números sim, um texto?
> A professora Cleo, que já havia saído e retornado para arrumar os materiais e despedir das crianças, tomou a palavra, antes que eu obtivesse o retorno dos estudantes:
> Cleo: O texto hoje fala justamente da origem da escrita, que a escrita tem mais de 5000 anos, levada aos sumérios, à Mesopotânia, tá? A invenção da escrita... até chegar aos dias de hoje, que a internet está dominando.
> Pesquisadora: Ouviram o que a professora Cleo disse? Se a escrita tem mais de 5000

> anos, então a humanidade tem mais do que isso. Precisamos pesquisar sobre a idade da humanidade.

Despedimo-nos, já que o horário das aulas havia finalizado e, com a sensação de energia renovada, fiquei pensando em como aqueles estudantes participavam das atividades dentro e fora da comunidade de forma a acumular conhecimentos matemáticos tão importantes. Mas, entendia a necessidade de que o registro fosse sistematizado com eles, pois, oralmente o raciocínio lógico-matemático fluía bem, mas quando do registro, percebia, havia a necessidade de auxílio, especialmente na leitura e interpretação da situação problema. Os algoritmos, dentro dos anos de escolarização, não representavam problema, mas a leitura ainda era um ponto a ser explorado.

Como já havia sido informado a mim, acerca da leitura como um dos pontos a ser consolidado com os estudantes, pautei na metodologia de Resolução de Problemas, para a condução das oficinas, convicta de que, por meio desta metodologia, possibilitaria aos estudantes ir além da contagem do Sistema de Numeração Decimal e dos algoritmos tradicionais. Pretendia que eles pudessem ter liberdade para perguntar quando tivessem dúvidas, apresentar suas discordâncias, argumentar sobre seu modo de fazer, auxiliar aos colegas e propor novas formas de cálculos.

Tenho acordo com os PCNs (1997) no que tange às situações problemas apresentados aos estudantes para resolução. Segundo o documento curricular "é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la." (BRASIL, 1997, p. 33).

Então terminei aquele encontro, certa de que os estudantes estavam não apenas participando da proposta trazida por mim, mas envolvidos e dispostos a demonstrar, sem receio, seu jeito de fazer matemática, seus saberes matemáticos e de mundo.

> Nessa forma de trabalho, o valor da resposta correta cede lugar ao valor do processo de resolução. O fato de o aluno ser estimulado a questionar sua própria resposta, a questionar o problema, a transformar um dado problema numa fonte de novos problemas, evidencia uma concepção de ensino e aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimentos, mas pela via da ação refletida que constrói conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 33).

As demais oficinas, certamente, continuariam a me surpreender, mostrando o quanto as práticas de Numeramento estão presentes no cotidiano daqueles estudantes e, obviamente da comunidade, paramentando-os para discussões ricas e de intenso aprendizado.

6.3.2 Da curiosidade ao cálculo mental

De acordo com os PCNs (1997, p. 70), a Matemática tem como objetivo principal a análise de informações e o estabelecimento de relações entre elas, "fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente". Para tanto, faz-se uso de uma linguagem que traduz o funcionamento da Matemática e em como suas metodologias podem alcançar uma aplicação social.

A oficina, originada nas rodas de conversa, foi guiada a partir do universo vocabular dos estudantes quando, em sua curiosidade simples e inocente, inquiriam-me: "Quantos anos você tem? Com quantos anos se casou? Quantos anos tem seu marido? E suas filhas? Quantos anos têm seus alunos? Quantos anos tem seu pai? E sua mãe? E seus irmãos?" Acerca de minha idade, de meu marido, de minhas filhas, de meus pais...

Como eu sempre devolvia-lhes as questões, objetivando um levantamento sobre seus conhecimentos prévios, elaborei a oficina 2 (Quadro 10), tendo um roteiro de questões matemáticas previamente elaboradas, mas que, no decorrer da oficina outras questões poderiam compor o roteiro.

Admirava-lhes a curiosidade. Simples, apenas curiosidade, do desejo de conhecer. A curiosidade como indagação criadora, "como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante, repitamos, do fenômeno vital." (FREIRE, 2016, p.123)

Suas questões curiosas não ofendiam e nem incomodavam, mas inquietavam, suscitavam outras questões, gerando as ações propostas.

Quadro 10 - Oficina Idade

Data Oficina 2	Tema gerador	Objetivos	Habilidades		C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
			PCN	BNCC			
31/08/18	Idade	Compreender a relação das crianças/estudantes quilombolas de São Félix com a idade/anos de vida.	Reconhecimento de números no contexto diário.	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais.	1:30h	Apresentação de documentos de identificação: carteira de motorista, carteira de identidade, certidão de nascimento, passaporte, carteira de trabalho.	Pedir aos pais/responsáveis para mostrar-lhes os documentos de identificação pessoal e dos familiares, se possível.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das habilidades indicadas na planilha, foram elencadas habilidades da BNCC referente à Educação Infantil, etapa também presente entre os sujeitos da pesquisa, com crianças de 4 e 5 anos, presentes nas ações propostas e nos diálogos empreendidos.

No campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação", a habilidade EI03EF07 "Levantar hipótese sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura." (BRASIL, 2017, p. 50) permeou todo o trabalho com as oficinas devido aos gêneros textuais serem recursos constantes nos encontros.

A habilidade EI03ET06 "Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade" (BRASIL, 2017, p. 51) foi elencada especialmente para a oficina número 1, mas esteve presente na oficina número 8, quando trabalhamos com o tema moradia da família.

Com a presença de 14 estudantes na sala 1, voltei à atividade que haviam sido orientados a fazer em casa, a partir da finalização da primeira oficina. Como havia passado muito tempo, não esperava que eles ainda tivessem a resposta.

A atividade consistia em pesquisar se havia calendários em sua casa e qual seria o suporte. Alguns responderam que não tinham calendário em casa, outros apenas no celular, alguns a folhinha da farmácia e outros o calendário que a tia dava e que estava colado no caderno.

Mais uma vez percebo a relevância da escola em práticas tão singulares, mas imprescindíveis não apenas para os estudantes, mas também para as famílias. Na pesquisa empreendida para o Mestrado essa constatação ficou evidenciada. Os familiares, sujeitos da pesquisa, indicaram sua confiança na escola e em como os saberes produzidos ali são valorizados pelas famílias. Um dos sujeitos da pesquisa afirmou que, quando vão até a escola, estão em busca de auxílio para os conflitos vividos com os filhos. Essa relação está posta por consideram os professores e outros profissionais, como especialistas em educação e nos sujeitos da aprendizagem. (SANTOS, 2012).

Após essa retomada ao tema anterior, estabeleci a interlocução com este informando-lhes que apresentaria documentos pessoais, que vinham com datas muito importantes e que eu deveria ficar atenta com as mesmas, já que era a data de validade do documento e a data de expedição, dentre outros números relevantes.

Sendo assim, apresentei-lhes minha carteira de identidade e minha carteira de motorista. À época, como ainda não tinha passaporte, mostrei-lhes fotos de um modelo e também cópia de certidão de nascimento de minhas filhas.

Perguntei-lhes sobre a importância de tais documentos e em que momentos eles se faziam necessários. A identificação dos documentos pelos mais velhos foi instantânea e as respostas diziam de espaços sociais frequentados pela comunidade e vivências relatadas a eles:

> Emê: No hospital, no posto de saúde. A minha vó ficou internada e precisou da identidade.
> Vi: Pra viajar. A Werônica precisou quando foi viajar com a tia C.
> Rose: Quando o nenê nasce tem uma certidão. A Vanessa fez do filho dela.
> Adri: Meu irmão tem passaporte. Ele joga futebol na Bolívia e precisou para mudar para lá.
> Emê: A carteira de trabalho é para gente trabalhar.

Em meio ao burburinho das crianças, perguntei-lhes quais daqueles documentos eles tinham, registrando as respostas em uma tabela no quadro de giz. Expliquei-lhes o que era uma tabela e orientei-lhes a dar as respostas, conforme fosse apontando para eles.

Tabela 2 - Documentos de identificação dos estudantes

Documento	Quantidade
Carteira de identidade	1
Carteira de motorista	2
Carteira de trabalho	0
Certidão de nascimento	14
Passaporte	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Duas crianças da Educação Infantil afirmaram ter a carteira de motorista o que arrancou muitas risadas entre os demais. Perguntei-lhes o motivo das risadas e Eme informou que carteira de motorista "é só para quem tem mais de 18 anos." Confirmei sua informação dizendo sobre as leis que seguimos em nosso país e uma delas diz respeito à direção de veículos. Então, Fred disse que o primo não tinha carteira, mas pilotava moto, sendo assim criança poderia ter carteira sim. Expliquei-lhes sobre responsabilidade e a importância de seguirmos as leis, porque essa, especialmente, visa a segurança e proteção das pessoas, tanto do motorista quanto do pedestre.

Para darmos sequência ao planejado, passei para a próxima pergunta:

> Pesquisadora: Quais informações constam nos documentos de identificação que estamos conhecendo?
> Emê: O nome da pessoa.

> Alle: O nome do pai e da mãe.
> Rose: A data que a pessoa nasceu.
> Gab: Onde ela mora.

Passamos a explorar os dados constantes nos documentos, mas de forma breve, pois as questões seguintes diziam das práticas de Numeramento, para as quais a pesquisa converge. Entretanto, abordamos as informações acerca dos órgãos responsáveis pela expedição dos documentos, explicando em quais setores na cidade poderiam encontrar a prestação do serviço, excetuado o passaporte, já que o órgão expedidor é um departamento da Polícia Federal, em cidades específicas.

Como estávamos com meus documentos, disse a eles que se na carteira de identidade tem a data em que a pessoa nasceu, poderiam descobrir minha idade, pergunta feita várias vezes por eles. Será que alguém, curiosamente, havia atentado para esse dado e feito os cálculos?

Nesse momento, a professora Cleo retorna para a sala e participa das discussões, dando uma dica ou outra de como proceder os cálculos. Como ninguém manifestou ter conhecimento de minha idade, eu disse-lhes que tentassem acertar a idade fazendo as contas a partir das dicas que eu daria.

Antes das dicas começaram a dizer números aleatórios: 13, 30, 40, 50 e até 80. Ríamos muito dos "chutes" enquanto eu insistia que eles ouvissem as dicas:

> - Sou um pouco mais nova que a professora Cleo. Nova chuva de números aleatórios, mas com mais lógica:
> - A tia Cleo tem... Quantos mesmo, tia?
> A professora Cleo disse-lhes que já havia falado, mas tinha menos que 50, mas era quase 50. Novos chutes: 32, 37, 40, 43, 48.

Antes que começassem novos chutes, eu dei a segunda dica: casei-me aos 30 anos, em 2005. Nesse momento percebi alguns reunindo as informações para tentar os cálculos mentalmente, enquanto as crianças continuavam a ditar números aleatórios.

A dica seguinte, parecida com a anterior: minha filha nasceu em 2007 e eu estava com 32 anos. Novas tentativas e outros concentrados nos cálculos.

Disse-lhes, como outra dica, que minha filha mais nova estava com 8 anos e eu a tive aos 35 anos. Então, rapidamente, Eme disse que eu tinha 43 anos. Confirmei a informação, parabenizei-o e aos demais pelas tentativas.

Em seguida, para incentivar o cálculo mental, disse que minhas filhas haviam nascido uma em 2007 e a outra em 2010. Qual a idade delas? Respostas quase que imediatas, sendo

alguns por comparação ao seu próprio ano de nascimento e outros com os cálculos mentais.

Quanto ao meu marido disse-lhes que ele havia nascido no mesmo ano que eu. Sendo assim, qual sua idade e em que ano havíamos nascido? Muitos chutes e alguns tentando fazer os cálculos. Adri afirmou: - "Se ele nasceu no mesmo ano tem 43, igual a senhora. Mas, não sei o ano não."

Diante do silêncio sobre o ano de nosso nascimento, fui ao quadro e com um giz em mãos perguntei-lhes que números eu deveria escrever para chegarmos ao ano de nosso nascimento. Com algumas dicas da professora Cleo, montamos o algoritmo:

2018-43= 1975.

Para reforçar o conteúdo matemático propus outras operações: "meu pai nasceu em 1940. Qual sua idade atual? Minha mãe tem 68 anos. Em que ano ela nasceu?"

"Minha filha é 3 anos mais velha que minha filha mais nova, que nasceu em 2010. Qual a idade de minha filha mais velha?"

Após as respostas conferíamos o resultado com o registro do algoritmo no quadro, ora um deles dispunha-se a fazer, sempre com o auxílio e opiniões dos demais, ora eu fazia o registro sob suas orientações.

Disse a eles que o senhor Hel, auxiliar de serviços da escola, havia me informado que entraria em férias e não voltaria mais, pois estaria completando idade para se aposentar. Sendo assim, qual a idade dele? Alguém sabe a idade para aposentar, em caso como do sr. Hel? As respostas foram diversas: 40, 60, 80.

A professora Cleo disse ser menos que setenta e eles faziam algumas tentativas: quarenta, sessenta.

> Professora Cleo: - Mais, mais um pouquinho.
> Outro aluno diz: - 64. Igual minha vó. Ela aposentou com 65 anos.
> Eu: - Sessenta e quatro. Muito bem! Um ano mais novo que a idade para aposentar no Brasil. Mas, existem outras também idades para aposentadoria no nosso país, o que depende de alguns fatores, como o lugar que trabalha, que profissão exerce, em que ano começou a trabalhar...
> E logo emendo: - Quantos anos a sua mãe tem? Quem saberia informar?
> Rosa: Tem quarenta e três.
> Ica: Trinta e sete.
> Emê: Quarenta e dois, eu acho.
> Fred: A minha mãe tem vinte e três.
> Tae: A minha mãe tem dois. (Faz a criança mostrando os dois dedinhos)
> Todos riem de sua informação e eu digo-lhes que seria importante ouvirmos a todos de forma respeitosa.
> Gab: Quarenta e cinco.
> Rosa, a irmã, diz: Quarenta e três.
> Mari: Não sei não, vou pensar,
> Fred: Trinta e sete.
> Tae: Trinta e um.

Proponho então: - “Vamos falar a idade das vovós? A minha teria 105 anos, se estivesse viva. Ela nasceu em 1913 e contava muitas histórias legais para mim. E qual a idade de sua avó?”

> Adri: Oitenta.
> Emê e Fred: Setenta e cinco.
> Rosa e Gabi: Oitenta e quatro, oitenta e quatro.
> Tae: A minha tem 3 (mostra os 3 dedinhos).
> Mari: A minha avó tem trinta e três anos que ela fez.
> Eme: Não, a dona Socorro tem sessenta.
> Gab: O quê? A Socorro tem sessenta. Minha vó já era então, minha a vó já era pra andar igual aqueles veinho na bengala, uê!

Após controvérsias e a definição de que a maioria não sabia a idade das avós, passamos então para sua idade e data de nascimento. Esse último ponto era ignorado pela maioria:

> Gab: Nove. Não sei o dia que nasci.
> Vin: Onze. Também não sei.
> Alle: Oito.
> Gabri: Nove.
> Emê: Onze. Nasci em 10/11/2007
> Mari: Cinco.
> Fred: Cinco.
> Rosa: Doze. (Disse saber a data de nascimento, mas não informou)
> Tae: Quatro.
> Eda: Sete
> Adri: E eu tenho oito

O exercício deveria ser interrompido ao anúncio das 11h, quando as crianças deveriam ajuntar os materiais nas mochilas para a retirada para seus lares. Em meio ao burburinho, fui abordada pela maioria perguntando-me se eu retornaria no dia seguinte.

Informei-lhes, novamente que retornaria na próxima semana e gostaria que eles solicitassem aos pais para conhecerem sua certidão de nascimento e tentassem memorizar a data em que nasceram, já que essa informação faz parte de nossa identidade como pessoa. Sempre que prestava essas informações, as crianças ouviam-me atentamente, mas, na maioria das vezes, não teciam comentários e nem faziam perguntas. Esse silêncio me preocupava, porque não sabia se eles estavam entendendo o que eu falava ou se não estavam interessados naquela informação.

Antes de nos despedirmos, fiz mais uma solicitação, que trouxessem de casa alguma embalagem de qualquer produto que utilizassem, para que, em encontros futuros os

utilizássemos para uma outra proposta de conversa que teríamos. Esse era um momento da manifestação da curiosidade epistemológica presente na infância. Sem se importar com o tempo, rodeavam e perguntavam, um após o outro, o que nós faríamos com a embalagem. Desvencilhar-me dessa situação exigia a presença das professoras Cleo e Jos, incitando-os a irem para seus lares em busca do almoço tão esperado.

Assim, cansada, mas certa de que havia aprendido muito com aquelas crianças, revisava meu planejamento para o encontro seguinte.

6.3.3 Oficina temática 3- Entre músicas e ticas: aprendendo nossa história

Para esta oficina havia selecionado algumas músicas cantadas pelas crianças em suas brincadeiras, para que pudéssemos conversar sobre a Matemática presente nestas. Propunha-me a trabalhar com o Sistema de Numeração Decimal, contagem e habilidades referentes ao campo aditivo e campo multiplicativo.

Antes de adentrar nas ações da oficina, retomei a atividade requerida para casa da oficina anterior: solicitar aos país/responsáveis que lhes mostrassem seus documentos pessoais. Como apenas 4 estudantes haviam se lembrado, solicitei-lhes que contassem, caso quisessem, sua percepção acerca do documento.

Rosa explicou que pediu à mãe que não pôde mostrá-la, em virtude de seus diversos afazeres. Emê, como já conhecia o documento, não quis olhar novamente, porque sabia que tinha a data de nascimento e o nome dos pais. Alle afirmou ter visto e que constava a cidade em que nasceu, além do já informado por Emê. Vit disse que a mãe leu para ela algumas coisas no documento, mas ela já havia esquecido.

Encerrada a conversa sobre o tema anterior, disse-lhes que tais documentos, como vimos no encontro passado, estavam repletos de Matemática. Por isso, gostaria de saber, assim como o fiz com as mães, se eles gostavam de Matemática e, se sim, o que mais gostavam na disciplina. O diálogo foi mais longo do que o previsto, mas com informações que marcam a percepção dos estudantes acerca da Matemática, como poderá ser constatado no diálogo a seguir.

> Pesquisadora: Como vocês sabem, a professora Cleo e a professora Jo, assim como a diretora da escola e as mães, permitiram que eu realizasse esse trabalho com vocês. Esse trabalho que chamamos de pesquisa, busca conhecer vocês e o que já aprenderam. Nesse caso, preciso saber o que sabem sobre Matemática, como já puderam perceber pelos outros encontros. Mas, eu preciso descobrir algumas coisas que vocês ainda não me contaram. Então, lembram-se que a gente teve uma reunião

> com as mães?
> Resposta dos estudantes em uníssono: Sim.
> Pesquisadora: Então, nessa reunião elas me falaram algumas coisas sobre a Matemática, inclusive se gostam ou não. Eu vou fazer, agora, as mesmas perguntas a vocês. Depois dessa conversa, vamos fazer algumas atividades, coisas que vocês já sabem fazer, está bem? Então, primeira coisa que eu quero saber: Quem é que gosta de Matemática? Levante o dedo, por favor.

A maioria dos estudantes levantou a mão e reforçou com um sonoro "eu!" e Tae que estava bem próxima a mim, cutucou-me com seu dedinho rechonchudo de 4 anos e disse: -Eu gosto, tia.

Diante dessa afirmativa tão entusiasmada, percebi que as outras crianças da Educação Infantil decidiram manifestar da mesma forma, alçando a voz e tocando-me. Com o auxílio dos irmãos e primos mais velhos, conseguimos contê-los e retomamos as questões, mas não sem antes eu dirigir ao menos uma frase a cada um.

Pesquisadora: Já que todos e todas gostam de Matemática, o que vocês mais gostam de fazer de Matemática?

Por um breve minuto não se ouviu nem um sussurro, pois demonstrando estar refletindo, os estudantes silenciaram buscando em si mesmos a resposta à questão. Então, dirigindo-me individualmente a cada um perguntei:

> Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer em Matemática? Já consegue responder?
> Gab: Copiar.
> Pesquisadora: Copiar o que? Me explique.
> Gab: Copiar texto.
> Pesquisadora: Entendi. E você, Rosa, o que mais gosta em Matemática?
> Rosa: Conta.
> Emê: Conta.
> Alle: Conta.
> Adri: Conta.
> Fred: Conta.

Como o Fred estava com 5 anos, perguntei-lhe se a professora da turma já trabalhava 'as contas' com eles. Ele sacudiu os ombros e fez carinha de que não sabia responder, então pude perceber que sua resposta foi a que havia ouvido de seus colegas.

> Gabri: Depois você passa umas continhas no quadro?
> Pesquisadora: Hoje não vai dar tempo, mas faremos contas de um jeito diferente. Aproveito, Gabri, para me dizer que você mais gosta em Matemática.
> Gabri: Eu gosto de letra cursiva.
> Manu: Não sei.
> Eda: Matemática, copiar texto.
> Surpresa, eu pergunto: Legal. Você gosta de copiar texto em Matemática?
> Eda: Mais ou menos.

Diante daquelas respostas, passei a explicar-lhes o que era a Matemática e por que era necessário que estudássemos os seus conteúdos. Pautei minha fala em Luiz Carlos Pais (2006), explorando os valores científicos e utilitários da Matemática; em Ubiratan D'Ambrosio (2010), abordando de forma breve a historicidade dessa área de conhecimento e nos PCNs (1997) ao abordar o papel desta no Ensino Fundamental, bem como sua contribuição na construção da cidadania.

Neste último ponto, disse-lhes acerca da retomada dessa temática em outros momentos, já que eu gostaria de ouvi-los falar sobre seus planos. Mas, a partir daquele ponto estaríamos falando sobre algo que eles pareciam gostar muito: música e brincadeiras. (Quadro 11).

Quadro 11 - Oficina músicas da infância São Félix

Data Oficina 3	Tema gerador	Objetivos	Habilidades	C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
14/09/2018	As músicas da infância em São Félix	Fazer um levantamento dos conteúdos matemáticos e culturais presentes nas músicas e nas brincadeiras das crianças de São Félix.	Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes. (Competências específicas da Matemática. BNCC, 2017, p. 267)	1:30	Ouvir as músicas e dialogar com os estudantes sobre o conteúdo trazido em suas letras.	Pedir à vovó ou uma das tias mais velhas, que ensinem/cantem músicas quilombolas que as crianças ainda não conheçam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao elencar a música como gênero textual para essa oficina, pretendia tratar as práticas de Numeramento presentes em suas cantigas, mas também buscava em suas temáticas a presença da diversidade, da identidade e da cultura local impressa na letra dessas canções. Assim, mais que trabalhar Matemática, buscava uma oportunidade interdisciplinar para trabalhar "o resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura." (BRASIL, 2017, p. 195).

Assim, essas músicas possibilitariam, aos estudantes e a mim, a vivência dialógica com a diversidade, desenvolvendo saberes para uma participação ativa, mas também na sociedade local e na sociedade global. (BRASIL, 2017).

Como eu já havia dito-lhes sobre a presença da Matemática em todas as nossas ações, perguntei-lhes se eles conseguiam perceber como ela estaria presente em suas brincadeiras.

> Rosa: pula-corda.
> Pesquisadora: Concordo. Mas, como?
> Rosa: Nas músicas.
> Emê: A gente conta para pular.
> Gab: Na surrinha.
> Pesquisadora: Como, Gab, na surrinha? Poderia, por favor, me explicar?
> Gab: A gente bate muito forte e tem que pular muito depressa.

Fiquei refletindo sobre a resposta da estudante que, segundo a professora tem muita dificuldade em aprender os conteúdos escolares. Incitei-a na exploração de seu pensamento:

> Pesquisadora: Por que bater forte tem Matemática?
> Como?
> Gab: Olha: faz mais força, o braço dói mais. Viu? Mais.
> Pesquisadora: E quanto a ter de pular mais rápido?
> Onde está a Matemática?

Emê não dá tempo a ela e responde, pautado na resposta anterior de Gab, pois percebi que todos ficaram refletindo sobre sua fala:

> Emê: Tempo, Denília. Pula mais rápido, conta mais rápido e sai mais rápido. Aí entra outra pessoa.
> Adri: Quem pula mais e quem pula menos.
> Mari: Eu gosto de pular.
> Vi: Eu também.

Diante das respostas, pude compreender que o já havia constatado entre as docentes, cujas práticas matemáticas estavam em torno dos fatos fundamentais e dos algoritmos tradicionais. Analisado pelas pesquisadoras Adair Mendes Nacarato, Brenda Leme da Silva

Mengali e Cármen Lúcia Brancaglion Passos (2009), essas práticas reduzem o ensino da Matemática aos procedimentos de cálculos, conhecidos pelos estudantes como ‘continhas’. Para as autoras, esse modelo está presente em concepções e práticas de toda uma geração de professores, especialmente entre as generalistas/polivalentes, já que vivenciaram esse mesmo processo quando estudantes. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009).

Quando ouvi a resposta de Gab, sobre força, rapidez, busquei mais informações que pudessem levar-me à compreensão da extensão dos saberes dessa estudante. Pensei que ela me surpreenderia, trazendo conceitos da Matemática e da Física, mas, de forma simples, ela aponta-me o campo aditivo como a possibilidade matemática presente na brincadeira de pular corda. Seguinte ao seu raciocínio, os estudantes que opinaram trouxeram respostas parecidas, sempre voltadas para o algoritmo de adição e ou contagem.

Então solicitei-lhes que cantassem uma música da brincadeira de pular corda, que trouxesse elementos matemáticos. Imediatamente, guiados por Gab, a cantora da turma, entoaram:

“- Cinderela de roupa amarela,
Quantos filhos você vai ter?
É 1, 2, 3, 4, 5...”

Na mesma proporção em que a contagem crescia o volume das vozes diminua, já que não tinham certeza sobre em qual número deveriam parar. Então disse-lhes que eu já conhecia a música e os vi pulando corda e cantando, mas gostaria de saber por que escolheram a música e quais as informações matemáticas estavam contidas naquele gênero textual.

Rapidamente começaram a falar ao mesmo tempo: - Os números.

> Pesquisadora: Sim. O que esses números significam? É importante lembrarmos que os números não estão aí por acaso. Em todas as situações em que eles aparecem há um significado. Qual o significado desses números nessa música?
> Rosa: Quantos filhos a pessoa quer ter.
> Pesquisadora: Então podemos escolher quantos filhos vamos ter?
> Vini: Pode. Minha mãe não quer ter mais. Ela tem um nenezinho.
> Pesquisadora: Por que ela não quer ter mais filhos?
> Vini: Ela acha muito difícil cuidar de tudo. Ela disse que gasta muito dinheiro.
> Pesquisadora: O que pensam sobre o que a mãe da Vini diz. Concordam com ela? Vocês acham que cuidar dos filhos é muito caro?
> Gabri; Claro que é. A gente tem que comer.
> Rosa: Tem que pagar conta de luz, comprar roupa...
> Emê: A conta de luz é baixinha, Denília. A minha mãe espera juntar umas 3 para poder pagar. A gente não paga água.
> Pesquisadora: Não? Por quê? Saberiam explicar?

> Rosa: Óh, a luz é porque é baratinha mesmo, a taxa mais baixa. A água eu acho que é porque demorou muito a chegar aqui.
> Pesquisadora: Que tal pesquisarmos? Levem essa questão como para-casa. Peçam aos adultos para explicar a vocês o pagamento das contas de água e luz combinado?

Diante do tempo que se extinguia, passei para uma música que eu os ouvira cantando, pois percebia que, na música anterior havia uma clareza dos estudantes quanto a questões matemáticas, especialmente quanto aos aspectos da economia. Como pretendia voltar nessa questão em uma outra oficina, disse-lhes que gostaria que cantassem outra música de pular corda, que dizia sobre o cabelo arrepiado. Gab novamente toma a dianteira e começa a cantar:

> Gab: Suco gelado, cabelo *rupiado*, qual é a letra do seu namorado?
> Pesquisadora: Essa mesma. Conseguem perceber se há Matemática nessa música?
> Rosa: No suco, no suco.
> Pesquisadora: Como? Poderia explicar?
> Rosa queda-se pensativa enquanto Alle diz timidamente:
> Alle: Na quantidade de água do suco, de açúcar.
> Pesquisadora: Muito bem! O que mais?
> Emê: Quantas pessoas vão beber o suco.
> Gabri: No cabelo rupiado. Tem que cortar para ficar rupiado. Tem que pagar.
> Pesquisadora: Vocês são incríveis! Mais alguma coisa?

Diante do elogio os estudantes ficam empolgados e tentam participar de qualquer forma.

> "Fred: Para ir cortar o cabelo.
> Pesquisadora: Muito bem, Fred?
> Como a Matemática apareceria nessa situação?"

Ele dá uma risadinha e balança a cabeça negativamente, mas deixa a informação para os demais que a processam, até Emê praticamente gritar:

> Emê: Na distância daqui na cidade. Deve dar uns 10 quilômetros. Anda muito, Denília.
> Pesquisadora: 10 quilômetros só para ir?
> Emê: Não. Para ir e para voltar. E demora demais!
> Rosa: O relógio para marcar as horas para ir e voltar da rua, senão pode ficar tarde e voltar de noite.
> Pesquisadora: Concordo. Mas, pelo que o Emê e a Rosa falaram, iriam andando?
> Rosa: Pode pegar uma carona, ir de moto, mas quem não tem vai a pé.
> Emê: pode ser de cavalo. Eu vou de cavalo. Eu gosto demais de cavalo, Denília. Eu vou ser boiadeiro.

Diante dessa afirmativa um burburinho se formou, com todos querendo dizer sobre a

escolha de sua profissão. Para acalmá-los disse-lhes que já havíamos conversado sobre isso e sabia que teríamos sereia, policiais, professora, jogador de futebol, motorista, cantora e cabeleireira. Como o tempo estava apertado, deveríamos encerrar aquele encontro cantando uma outra música, mas dessa vez eles poderiam escolher.

Rosa, ao ver a professora Cleo chegando na sala em busca de seus materiais para ir embora, pediu à professora que cantasse a música da laranja, aquela que ela já cantado uma vez.

A professora cantou:

> Eu tenho uma linda laranja, oh maninha
> Só ela que eu tenho, oh maninha
> Ela é verde e amarela
> Vira a Rosa, esquerda janela.
> (NEGRÃO, grifo nosso).

Emê: "Você não vai perguntar onde tem Matemática na música, Denília?"

Fui surpreendida pela pergunta de Emê e, diante do tempo quase finalizado, pedi a eles que dissessem então, quem conseguisse perceber a Matemática naquele pequeno texto. Novamente caminhamos em direção aos algoritmos, às compras, mas agora surge um outro elemento presente na comunidade: os pomares para a colheita da laranja.

> Rosa: ele só tem uma laranja.
> Gabri. É só comprar mais.
> Emê: não precisa.
> É só pegar no quintal.
> Tem muitos pés de laranja no quintal.

A professora Cleo ciente do avançado da hora, diz:

> Cleo: ih, tem muito conteúdo da Matemática aí. Dá para trabalhar com a lateralidade, olha a Rosa, esquerda janela. Dá pra trabalhar a contagem da laranja, mas antes tem que pensar na plantação, né gente. No tempo para plantar, para colher... e o verde a amarelo? Não são as cores da bandeira do Brasil? Ainda dá para trabalhar com Geometria. Tanta riqueza em uma música! Vamos embora pessoal?

Despedi-me afirmando que retornaríamos na semana seguinte para continuarmos nossos estudos. Terminei aquela oficina com a sensação de que estava faltando alguma coisa, que estava incompleta, mesmo que em minha percepção, o objetivo de aprendizagem

elencado tenha sido alcançado.

Percebi, na última participação da professora Cleo, que ela havia apontado vários conteúdos matemáticos naquela música e esperava que ela pudesse explora-lo em sala com a turma multisseriada, possibilitando diálogos interessantes e aprendizagens bem ricas.

A competência específica da Matemática para o Ensino Fundamental, conforme a BNCC (2017) havia sido alcançada com as "observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais", quando os estudantes fizeram leituras importantes sobre as informações presentes nas músicas "de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes." (BRASIL, 2017, p. 267).

6.3.4 A família e a contribuição nas práticas de Numeramento dos estudantes

Ao planejar essa oficina tinha vívidas as questões trazidas pelos estudantes acerca de minha família e meus familiares, mas ainda mais nítida a conversa entabulada na oficina anterior, quando as músicas e suas brincadeiras falavam tanto acerca da infância na comunidade.

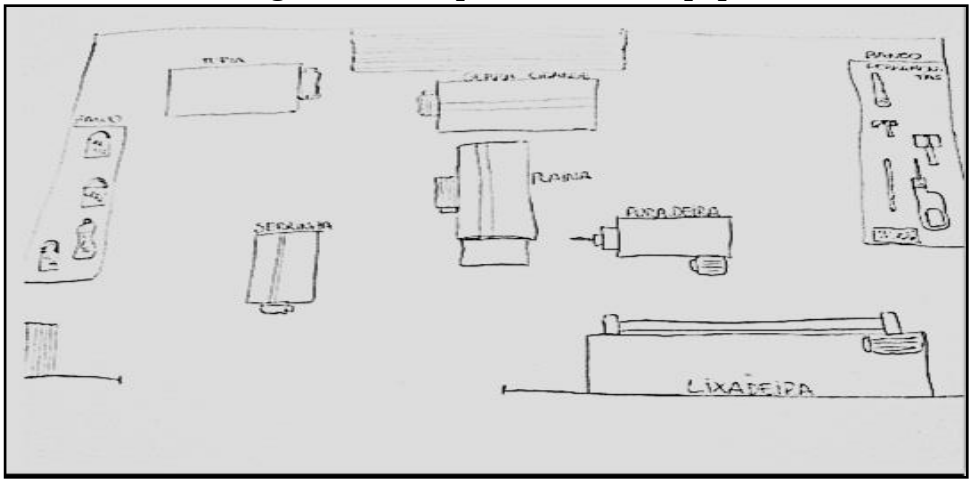
Retomo nossos diálogos da proposta de finalização do último encontro, quanto os orientei a buscarem novas músicas entre as matriarcas da comunidade, mas percebo que a atividade não chamou-lhes a atenção, porque afirmaram não se lembrar das músicas, sendo que Gab trouxe novamente a música *Nego nagô*, já explorada em momento anterior, especialmente pelos mais velhos.

Essa música parece estar presente em vários momentos vivenciados com os estudantes, pois, da mais nova ao mais velho, todos reconhecem e cantam de forma ritmada seu refrão: "dança aí, nego nagô, dança aí, nego nagô, oh, oh, oh". Gab disse ter aprendido a música de tanto ver os ensaios do grupo de danças *Mães da terra*, do qual sua mãe faz parte, levando-a aos ensaios e apresentações sempre.

Sou questionada se ensino músicas às minhas filhas e afirmo que sim, assim como elas também me ensinam várias canções, desde músicas que aprendem na escola como músicas que aprendem em desenhos animados. Digo-lhes que minha mãe, meu pai e minha avó também ensinavam a mim a e aos meus irmãos. Então eles querem que eu cante uma das músicas que ensino às minhas filhas, mas fujo do pedido e digo que gostaria de falar sobre outras coisas que aprendi com meus pais.

Assim, relatando práticas matemáticas vivenciadas em casa quando criança, adentro a oficina do dia trazendo como gênero textual um croqui da oficina de marcenaria de meu pai, conforme ficou em minha memória. Cabe ressaltar que a temática foi levada para a semana seguinte, já que não conseguimos esgotar a temática em apenas 1:30min.

Imagem 35 - Croqui da oficina do papai



Fonte: Arquivo da autora.

Expliquei-lhes que um croqui se trata um desenho que representa um determinado espaço, como se fosse a primeira ideia que nos viria à cabeça e, por isso, é um desenho bem simples, como um rascunho. Mesmo sem habilidades para o desenho, como é o meu caso, pode-se representar aquele espaço de forma singular, mas quem tentar ler, poderá compreender a ideia.

Disse-lhes que, mesmo sendo um desenho, o croqui é um gênero textual, porque contêm informações que precisam ser lidas, entendidas e interpretadas. Por isso, o autor de um croqui deve elaborar com calma, pensando em quem vai ler e que mensagem ele quer que a pessoa entenda. Por ser um desenho simples, sem muitos detalhes, não significa que possa ser incompreensível. O Ensino Fundamental é uma etapa em que as vivências matemáticas das crianças devem ser regatadas, envolvendo as experiências com os números, espaços e formas. Ainda que os algoritmos sejam relevantes para a formação matemática dos estudantes, segundo o documento, a aprendizagem de seus conteúdos não está limitada às operações básicas no campo aditivo e multiplicativo (BRASIL, 2017, p. 276).

Portanto, concebe-se, para esta oficina, a aprendizagem de uma Matemática que leve em conta a necessidade de compreensão dos significados adjacentes ao fazer matemático, ou seja, práticas matemáticas vivas e que sobrevivam na ação humana cotidiana, em uma

> [...] abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos. — A seleção e organização de conteúdos não deve ter como critério único a lógica interna da Matemática. Deve-se levar em conta sua relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Trata-se de um processo permanente de construção. (BRASIL, 1997, p. 19).

Em acordo com PCN (1997), elaboro uma oficina que traga para a sala de aula as atividades realizadas pelas crianças, possibilitando-lhes a percepção de que são atores de sua própria história, desde suas escolhas de atividades a serem realizadas, quanto das atividades direcionadas pelos pais. Para além dessa premissa, tento, por meio da proposta, conhecer um pouco desse cotidiano dentro de sua casa.

> As coisas que as crianças observam (a mãe fazendo compras, a numeração das casas, os horários das atividades da família), os cálculos que elas próprias fazem (soma de pontos de um jogo, controle de quantidade de figurinhas que possuem) e as referências que conseguem estabelecer (estar distante de, estar próximo de) serão transformadas em objeto de reflexão e se integrarão às suas primeiras atividades matemáticas escolares. (BRASIL, 1997, p. 45).

Com a observação do croqui da oficina de meu pai, no período da minha infância e adolescência, passamos ao cronograma da oficina do dia, apresentado do Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 - Oficina As famílias e as práticas de Numeramento.

Data Oficina 4	Tema gerador	Objetivos	Habilidades	C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
21/09/18 e 28/09/18	A família	Conhecer o lugar que a família, enquanto instituição formadora, ocupa na vida das crianças/estudantes quilombolas de São Félix	Resolver problemas expressos por situações orais, textos ou representações matemáticas e utilize conhecimentos relacionados aos números, às medidas, aos significados das operações, selecionando um procedimento de cálculo pessoal ou convencional e produzindo sua expressão gráfica. (Brasil, 1997, p. 54)	1:30	Listar a rotina da família e como as práticas matemáticas se fazem presente nesta.	Observar quais são os objetos utilizados pela família para as práticas matemáticas elencadas no encontro.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de mostrar o desenho no papel, fiz a reprodução no quadro e expliquei a eles quais informações continham naquele croqui. Contei-lhes que ajudava ao meu pai, juntamente com minha irmã, dois anos mais velhas que eu, na finalização dos móveis, lixando, aplicando verniz, encerando e limpando a poeira.

Ao dizer da função de cada máquina, expliquei-lhes que meu pai só permitia nossa presença na oficina com ele nos supervisionando. Havia máquinas que poderiam causar sérios acidentes, além de ferramentas úteis para o marceneiro, mas perigosas para as crianças. Ali, no trabalho com o papai, aprendemos a utilizar instrumentos de medida padronizados, como o metro, a trena e a régua para medir a altura, a largura e a profundidade de determinada peça de madeira; medidores de capacidade para medir a quantidade de cera e ou verniz que utilizaríamos no acabamento dos móveis; mas também aprendi a medir o tempo, para não perder o horário de ir à escola. Aprendi a atender ao telefone e anotar os recados de forma muito atenta, para que o papai não perdesse os clientes e compreendi a relação das pessoas com o trabalho como forma de manutenção da vida.

Expliquei-lhes que, naquele período, era uma prática comum que as crianças e adolescentes ajudassem aos pais nos afazeres domésticos, sendo que alguns abandonavam a escola e começavam a trabalhar ainda muito novo, deixando de viver a infância como fase saudável e necessária para o desenvolvimento. Mencionei a importância das leis que surgiram, para garantir os direitos das crianças e dos adolescentes (BRASIL, [2019]) e órgãos como o Conselho Tutelar assegurando o cumprimento das mesmas.

Diante dessa afirmativa, as crianças passam a seus relatos pessoais e contaram que seus pais e avós tiveram de trabalhar desde criança e, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Relataram ainda sobre a escravização das tataravós e como sofreram com maus tratos e abandono.

Relatei-lhes que o mesmo havia ocorrido com minha trisavó e que precisaríamos, como povo, ficarmos atentos para que tais situações não ocorressem novamente. Então, Emê relatou-nos que sua avó não gosta de falar sobre esse assunto, porque ela tem medo que as pessoas negras voltem a ser escravizadas. Rosa imediatamente pergunta:

- “Isso pode acontecer de novo, Denília?”

Eu tinha receio de ter de responder essa pergunta às crianças, por não saber fazê-lo da melhor forma possível, mas não havia como fugir, diante dos silêncios deles, à espera de minha resposta. Cautelosamente, talvez com cautela demais, eu disse que sim, poderia ocorrer, pois existem grupos que continuam explorando as pessoas negras e fazendo-as

acreditar que são inferiores às pessoas brancas e, por isso, mereceriam ser privadas de seus direitos. Afirmei que uma forma de evitarmos, seria conhecendo as leis que asseguram os direitos de todas as pessoas, mas, especialmente, nos unindo, fortalecendo-nos enquanto grupo, para que quando alçarmos nossas vozes em um grito de justiça, todo o mundo possa ouvir.

Emê, efusivo como sempre, confirma minhas palavras e diz que precisaríamos jogar capoeira para lutarmos contra as pessoas que quisessem nos escravizar. Disse-lhes que além da capoeira, precisaríamos encontrar nos estudos e na união da comunidade o suporte necessário para a luta. Sendo assim, a Matemática seria uma ferramenta essencial para essa luta, porque além de nos ensinar a fazer contas, ela nos ajuda aplicar seus conteúdos na resolução de problemas que ocorrem em nosso dia-a-dia, seja em casa, no trabalho, nas brincadeiras, no supermercado... A partir desse ponto, consegui estabelecer uma conexão mais direta com a oficina.

> Pesquisadora: Querem ver como isso é possível? O que você já fez lá na sua casa hoje? Todo mundo acordou cedinho pra vir pra escola, não acordou?
> Vários alunos respondem: -Sim.
> Pesquisadora: Então, eu tenho certeza de que você já utilizou conteúdos da Matemática lá na sua casa hoje.
> Adri: Só o dever. O dever da escola. Uma vez.
> Rosa: Bebi café uma vez.
> Gabri: Nós tomamos o café da manhã. Não tinha pão.
> Tae: Oh tia, oh tia. Eu comi pão.

Mas, eu já estava com a atenção focada em Gabri e nas outras duas crianças que moram na mesma casa que ele:

"Pesquisadora: Vocês não lancharam? Mas, comeram o lanche da escola?
Rosa: A gente comeu bolacha. Não tinha pão. Eu comi."

Após Gabri e Mari afirmarem que haviam lanchado, fiz a pergunta aos demais e após a confirmação de que não havia ninguém com fome, continuamos.

"Alle: Olhei as horas lá em casa. Depois olhei aqui e era oito e quarenta e nove.
Fred: Ô Denília, eu bebi café e comi pão."

Naquele momento a turma estava com a atenção dispersando e eu precisava trazê-los para a temática novamente. Não sei se devido ao assunto anterior, ou sobre a necessidade de

conversar livremente. Mas, insisti:

> Pesquisadora: Pessoal, eu estou escrevendo um trabalho, sobre você, sobre vocês, sobre essa comunidade. Quero que as pessoas, ao lerem meu trabalho, reconheçam o quanto vocês têm para nos ensinar. Quando eu for apresentar o trabalho, eu vou convidar a Cleo, vou convidar vocês para assistirem e depois eu venho contar também o que aconteceu lá. Eu quero que o nome de vocês apareça no meu trabalho, falando sobre as aulas de Matemática, o que a Cleo e a Jo estão ensinando. Mas, quero saber o que vocês aprenderam lá em sua casa, como a Alle fez, dizendo uma coisa muito importante: disse que quando acordou hoje, ela olhou as horas. Quem precisou do relógio despertar para acordar?
> Vários alunos respondem: - Eu não!
> Rosa: Eu não, eu sei a hora que eu acordo.
> Pesquisador: O seu corpo já acorda sozinho?
> Rosa: Meu corpo acorda sozinho.

A professora Cleo entra na sala e começa a guardar seus pertences e então eu a envolvo na conversa:

> Pesquisadora: meu corpo não acorda sozinho. Eu preciso de muito barulho para eu acordar. E você, Cleo? Seu corpo acorda sozinho?
> Cleo: Sério? O meu acorda.
> Vários alunos afirmam: -O meu acorda.
> Cleo: Ôh, Denília, quando é feriado, sábado ou domingo, esta época assim, acordo cinco e meia, seis. Domingo, geralmente, acordo seis e meia, sete horas.
> Pesquisadora: O relógio do meu marido desperta bem alto. Ele coloca o celular entre o meu travesseiro e o dele, aí a hora que o celular dele desperta, o meu coração acorda disparado. Eu levo um susto, porque som do celular vai me buscar bem no meio do meu sono, do meu sonho, me tira lá do sonho. É como se me puxasse pelo braço, aí eu levo um sustão, meu coração acorda disparado.
> Rosa: É a mesma coisa se ele gritasse
> Pesquisadora: É, é isso mesmo, como se gritasse dentro do meu sono. Viram aí? Precisamos medir o tempo e utilizamos o relógio para isso. Desde que levantamos da cama estamos fazendo Matemática e usando seus conteúdos.
> Rosa: No relógio tem a tabuada do cinco.
> Pesquisadora: Que lindo, Rosa! Tem mesmo. E tem também a tabuada do dois, tem a tabuada do três, tem a tabuada do quatro, depende de como a gente vai fazer a contagem. Tem do dez, tem do um, não é? Tem do nove, tem do oito, tem também do onze, não é? Mas, nós vamos precisar também aprender a olhar as horas, no relógio com ponteiros. Quem tem relógio em casa? Não é celular não, a mamãe ou o papai tem um relógio que usa no braço?
> Ica: Meu pai tem.
> Pesquisadora: E relógio que coloca na parede?
> Rosa: O meu pai tinha
> Pesquisadora: Tem um relógio pequenininho, com um apoio, tipo um pezinho, que coloca em cima do móvel lá no quarto da vovó ou da mamãe, quem tem?
> Tae: Tem um grandão lá em casa.
> Gabri: Tem um só, na minha casa, no braço.
> Fred: Lá no meu vô tem um no braço.
> Adri: Lá em casa só tem celular.
> Pesquisadora: E além de medir as horas, olhando no relógio, qual outra forma temos de contar o tempo?
> Rosa: O calendário. A gente falou na outra aula.
> Pesquisadora: Muito bem! Quem tem um calendário parecido com esse em casa? (Aponto para o calendário da sala de aula).
> Emê: Minha avó tem na sala, o do quarto e um no meu quarto.

> pesquisadora: Muito bem! Quem tem conta de água em casa?
> Manu: Eu.
> Fred: Minha avó.
> Rosa: Minha mãe.
> Pesquisadora: Mas a conta de água chega na casa de vocês pra pagar? O rapaz vem medir todo os meses?
> Vários alunos respondem: Chega.
> Pesquisadora: E o que tem de Matemática na conta de água?
> Emê: Sua conta dágua... é cinquenta centavos.
> Ica: Eu tenho conta de luz.
> Pesquisadora: Então, quantos reais você paga de conta de água, quem sabe?
> Emê: Nenhum, tem dois reais pra pagar, dois reais.
> Rosa: É de setenta pra baixo.
> Alle: De lá de casa também.
> Emê: Tem umas que não precisa pagar
> Pesquisadora: Por que não precisa pagar?
> Gabri: Tem umas que não precisa pagar.
> Pesquisadora: Quem sabe explicar por quê? É porque...
> Rosa: tem que dar um valor para ir lá na loteria pagar. Não pode pagar 2, ... 10 reais não.
> Pesquisadora: Entendi. Mas, ainda há atividades que repletas de Matemática que vocês fazem em casa. Vini responde prontamente: -Arrumar a casa. Varrer demora muito. Lavar aquele tanto de vasilhas que os meninos sujam. Fazer comida, tem que medir tudo.
> Pesquisadora: Isso mesmo, Vini. Como você sabe tudo isso?
> Vini: Eu que arrumo, eu que varro, eu lavo vasilha e cuido do meu irmão.

Vini[19], segundo a professora Cleo, tem muita dificuldade de aprendizagem, mas quando se trata de assuntos relacionados aos afazeres domésticos ela se envolve e faz questão de expressar sua opinião.

A professora Cleo alertou-me quanto ao horário e combinamos de continuar a conversa no encontro seguinte, pois gostaria de saber como estava presente a Matemáticas em seus afazeres diários. Despedimo-nos e lembrei-lhes de observar em que atividades a Matemática estava presente em seus lares e nas ações que desempenhavam ao longo do dia.

Em meu retorno, no dia 28 de setembro de 2018, retomamos a temática anterior, mas comecei perguntando-lhes o que haviam aprendido em Matemática naquele dia. A resposta variava, já que as crianças da Educação Infantil não conseguiam identificar os conteúdos das disciplinas específicas e diziam: -"Nada". Enquanto os estudantes da etapa da alfabetização diziam: - "Números", os estudantes a partir do 3ºano diziam: - "Fizemos continhas".

Entendia que a relação da Matemática com os números e os algoritmos, estavam bem presentes em seus relatos, em uma clara conexão com as práticas pedagógicas das docentes, como já havia sido constatado nas observações e conversas estabelecidas com as mesmas.

Observei, após a merenda, a professora Jo distribuindo balas a todos os estudantes e decidi explorar algumas situações matemáticas possíveis a partir daquele elemento tão

[19] Vini foi matriculada na APAE em 2019, sob orientação da professora Cleo.

relevante para as crianças.

> Pesquisadora: Vi que a professora Jo deu balas para vocês, não é verdade? Quantas balas receberam? Será que receberam a mesma quantidade? Quantas balas você ganhou?
> Eda: Quatro, quatro
> Adri: Três.
> Eda: Eu já sei. Eu ganhei quatro. Todo mundo ganhou quatro.
> Mari: Quatro.
> Tae: Três. (Mostra os dedinhos estabelecendo a correspondência um a um, com as três balas expostas na palma da mão aberta.)
> Manu: Quatro.
> Vini: Três.
> Gabri: Três.
> Pesquisadora: Tem alguma coisa errada? Por que alguns ganharam quatro, outros ganharam três?
> Emê: Eu ganhei quatro.
> Ica: Eu ganhei três.
> Rosa: Eu ganhei quatro.
> Vi: Eu ganhei quatro.
> Gab. Eu ganhei quatro.
> Pesquisadora: Eu estou achando que tem gente que não contou direito não. Ou então comeu uma bala antes de contar. (Disse comer e não chupar, porque percebia a mastigação da bala macia como se estivessem comendo outro alimento).
> Pesquisadora: Quando você contou suas balas, você estava fazendo Matemática?
> Vários alunos respondem: não. E Manu diz: - Eu contei. Era quatro bala.
> Pesquisadora: Quantas foram as balas distribuídas pela professora Jo? Como poderíamos obter essa informação.
> Fred: É só contar as balas que cada um tem.
> Pesquisadora: Boa ideia, Fred. Se somar a sua com a dela, por exemplo?
> Fred: deu sete, sete tia. Eu tenho três e ela tem quatro.
> Emê: É quatro bala, Denília. Todo mundo ganhou quatro. O Fred já comeu uma. Então dá oito.

Começa uma discussão se quatro ou três balas: "você comeu uma; eu não comi não; mentiroso; comeu sim..." Enquanto isso, alguns estão fazendo contas. Vi e Mari saem andando e contando as balas que estão nas mãos dos colegas.

> Mari: - Eu já contei doze.
> Vi: eu contei dezesseis.
> Ica: Doze mais quatro.
> Fred: Treze.
> Ica: Vinte e um.

Empolgados com a contagem os estudantes da Educação Infantil, continuam levando os demais estudantes a se envolverem com a atividade.

> Gabri: Vinte e oito.
> Vi: Vinte e quatro. Não. Vinte e quatro mais três, vinte e quatro...
> Ica: Vinte e seis, vinte e sete.
> Gab: Vinte e sete mais quatro, vinte e oito.
> Alle: Vinte e nove, trinta, trinta e um.
> Emê Falta as do Fred: trinta e um. Quantas que você ganhou, Fred? E Agora, trinta e um mais quatro?
> Rosa: Trinta e três, trinta e quatro, trinta e cinco, trinta e seis.

As crianças contam: "trinta e dois, trinta e três, trinta e quatro, trinta e cinco." Vini: "Tem mais quatro: trinta e cinco, olha aqui, trinta e cinco." As crianças contam com ela: "trinta e seis, trinta e sete, trinta e oito, trinta e nove."

De quatro em quatro, as balas vão aparecendo e os estudantes acompanhando o ritmo da contagem da Educação Infantil: "trinta e nove, quarenta, quarenta e um, quarenta e dois, quarenta e três."

> Alle: tem mais três. Quarenta e sete.
> Gabri. Tem mais. Quarenta e sete, quarenta e oito, quarenta e nove, cinquenta. Cinquenta.
> Rosa: Cinquenta balas que a Jo distribuiu. E ela guardou mais.

Diante dessa informação, os estudantes começam a falar ao mesmo tempo, tentando levantar a quantidade de balas que havia na embalagem levada pela professora Jo.

> Gabri: E ela guardou mais, não guardou? Se ela guardou, ela entregou cinquenta balas, quantas balas deve ter no saquinho?
> Vários respondem juntos: cem, cem, cem.
> Gabri: Sessenta ou cem...
> Emê: Ô Denília, amanhã você vai vim de novo? Se você vier a gente pode descobrir. Você traz um saco de bala igual e aí a gente conta.
> Pesquisadora: Tudo bem. Daqui a dois encontros eu trarei uma guloseima, para uma atividade que iremos desenvolver, mas não serão balas. Porque agora eu gostaria de pensar com vocês, outra forma de fazermos essa conta que vocês fizeram. Como vocês acham que poderíamos fazer essa conta sem precisar contar bala por bala como fizemos?
> Rosa: Escrevendo o número quatro várias vezes.
> Gabri: desenhando as balas ou fazendo palitinhos, um para cada bala.
> Pesquisadora: Os dois estão certos, mas eu gostaria de explorar um pouco mais a ideia da Rosa. Poderia fazer no quadro, Rosa, o que você está pensando?

Rosa animada, vai até o quadro e olhando para cada criança escreve o número 4 para cada uma: 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4. Em seguida opera com adição sob auxílio dos dedos: 4+4, 8+4, 12+4.... e chega aos 56. Ela olha para o número e diz: "Tá errado. Tá errado."

> Pesquisadora: Por que está errado? Sua conta deu certo.
> Rosa: Não tinha que dar 50. A gente contou 50 balas. Ah, já sei! Tem gente que já

> tinha chupado uma e aí falou que tinha três. Êh, Gabri, viu? Você me atrapalhou. E agora, Denília?
> Pesquisadora: Você está certa, Rosa. Também entendi que todos receberam quatro balas. Então sua conta esta certa. Mas, poderíamos fazer essa mesma conta de outra forma, pessoal? Olha, quero dizer que como vocês fizeram até agora, está certinho. Vocês estão de parabéns. Mas, poderíamos fazer de outra forma, sem precisar repetir o quatro tantas vezes?
> Alle: A gente pode fazer continha de vez, tia Denília. A tia Cleo ensinou pra gente.
> Pesquisadora: E como seria, Alle? Quer mostrar para nós?
> Emê: Deixa eu, Denília. Deixa eu.
> Rosa: É mesmo. Continha de vez.

Alle, timidamente, vai até o quadro e arma o algoritmo: "4 x" e olha para os colegas. Fico esperando alguém dar a dica que ela precisa. Emê repete o que ela escreveu: "quatro vez, vez...."

> Pesquisadora: Vamos pensar juntos? A multiplicação, também conhecida como continha de vezes, é uma forma mais simples de fazer a adição, a continha de mais, quando temos a repetição de um número, como no nosso caso, o número quatro. Então, na multiplicação, nesse caso, nos teríamos duas parcelas para serem multiplicadas, ou seja, dois números que ao serem multiplicados, chegaríamos ao 56, como a Rosa já nos mostrou. Já sabemos que um dos números é o 4. O que o número quatro representa?
> Rosa: As balas que a tia Jo deu para a gente.
> Pesquisadora: Muito bem. E qual seria o outro número? A Rosa deu a pista na fala dela?
> Gabri: A tia Jo?
> Pesquisadora: Vamos ver. Se fosse ficaria assim: 4 (balas) x 1 (Jo)= quanto daria, pessoal?
> Vários respondem ao mesmo tempo: quatro.
> Pesquisadora: E então? Seria mesmo a Jo? O resultado deu 4, mas nos contamos 56. Qual seria o número?
> Alle: Eu sei. Eu sei. É cada um que recebeu as balas.
> Pesquisadora: Então experimente essa ideia no quadro.
> Alle volta e completa a operação iniciada: 4 x 14.
> Pesquisadora: Olha lá, pessoal. São quatorze crianças que receberam quatro balas cada uma. Vamos comparar com o que a Rosa fez?

Ao contarmos pudemos constatar que o quatro se repetia quatorze vezes e, junto com Alle, procedemos a multiplicação. Expliquei que primeiro multiplicaríamos o quatro, como na adição, operamos as unidades primeiro. Disse a eles: -"Vamos falar bem devagar para entendermos o que estamos fazendo: quatro vezes o quatro. O que significa?"

> Emê: É o quatro quatro vez.
> Pesquisadora: Isso mesmo. Como ficaria? 4+4+4+4= (Fui marcando o número conforme falávamos: quatro vezes (1, 2, 3, 4 contamos) o número quatro). Quanto seria?
> Rosa: Dezesseis. Dezesseis. 4 x 4. Isso eu já sei.
> Pesquisadora: Muito bem. E agora faremos o mesmo com o número 1. Quatro vezes o 1 (1 + 1+ 1 +1=)
> Gabri: Fácil demais. Quatro.
> Pesquisadora: Qual seria o resultado Alle?
> Alle: 56. Agora já sei. A tia Cleo ensinou.

Percebi que o entendimento lógico da multiplicação estava posto para o grupo a partir do terceiro ano, mas a situação problema necessitava ser trabalhada e aprofundada, para que eles pudessem entender, interpretar o problema e processar os dados matemáticos presentes ali.

Parabenizei-os pela participação, pela perspicácia e afirmei que situações como aquela estavam presentes em nosso dia-a-dia, sendo que às vezes operamos com multiplicação sem perceber, assim como nossos familiares.

> Pesquisadora: Querem ver? Vamos voltar para nossa conversa sobre nossa casa, iniciada na semana passada? Lembram que eu contei como eu trabalhava com o meu pai na oficina? Então, às vezes ele fazia um guarda-roupas de 3 portas, outras vezes ela fazia um guarda-roupas de 6 portas. Conseguem perceber a multiplicação aí? Para o armário de 6 portas ele teria de comprar 2 vezes a quantidade de material comprado para o de 3. Entenderam? Pensem na minha mãe comprando material escolar para os 9 filhos. Se cada 1 precisasse de 5 cadernos, quantos cadernos ela teria de comprar? Seria 5 cadernos X 9 filhos. Viram? Que exemplos assim vocês poderiam dar sobre as atividades que vocês fazem em casa?
> Rosa: Fazer comida para 10 pessoas. A mamãe tem que multiplicar a quantidade de arroz para 10 pessoas.
> Emê: Fazer compras para todo mundo de casa. Para andar daqui na rua e da rua pra cá. Tem que dobrar a quantidade de metros, né, Denília? Dobrar é contar duas vezes. Oh, vezes. Uma vez para ir e duas vezes quando tiver voltando.
> Pesquisadora. Certinho, Emê. Vocês são muito espertos. O que mais vocês fazem em casa envolvendo a Matemática?
> Emê: Oh, tia Denília, eu quero falar uma coisa. Minha mãe pede para eu ir na fazenda buscar leite. Ela fala: busca um litro de leite para mim. Mas, ela me dá o litrão, tia. Aí eu trago ele cheio, o Mag dá. (o dono da fazenda localizada nas terras quilombolas, que segundo as matriarcas, foram trocadas por alimentos, em tempos passados, em negociações duvidosas). Então eu trago 2 litros e não um, como a mamãe fala. Você entende? Chama litrão porque é mais de 1 litro, é dois. Outra coisa, que tem Matemática, Denília. Quando eu vou na fazenda eu prefiro ir a cavalo, porque eu gosto e é muito mais rápido. De pé eu demoro uns 20, 30, 40 minutos, de cavalo uns 10. Viu, Matemática. A distância para ir a pé gasta mais tempo que de cavalo que anda muito mais depressa que a gente.
> Gabri: Mas, também, ele tem 4 pés. A gente só tem dois.
> Emê: Por isso ele é mais rápido. Tá certo, tia Denília.
> Pesquisadora: Certíssimo. Vocês são mesmo muito espertos.

Aproveitei para reforçar a necessidade de compreendermos que tudo o que falamos que fazemos em casa e em outros lugares, também é, Matemática e que o que a professora ensina na escola pode estar presente no nosso dia-a-dia, bem como levarmos os exemplos matemáticos do cotidiano para a sala de aula.

Os conhecimentos matemáticos demonstrados por aquelas crianças foram construídos em suas vivências cotidianas e estava visível, para mim, que as habilidades matemáticas já desenvolvidas por eles era uma construção baseada na necessidade de sobrevivência daquela comunidade (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 2007). Outras demonstrações acerca dessa constatação ainda estavam por vir, nas demais oficinas.

6.3.5 A percepção do espaço vivido pelas crianças

Ao propor essa oficina, trazia ainda o croqui da oficina de meu pai como possibilidade de exploração em Geometria, especialmente no que tange ao espaço. Tinha em vista a possibilidade de trabalhar aspectos do espaço, considerando o vivido, o concebido e o percebido.

Em concordância com o PNAIC (BRASIL, 2014), concebo que há dois importantes aspectos a ser explorado na Geometria, as formas geométricas, a localização e a movimentação no espaço. Sendo o último meu foco, buscando, na proposta da oficina a construção de noções de localização e movimentação no espaço físico, em diferentes situações do cotidiano.

Diferente do que já apregoado sobre a importância do ensino da Geometria, (NACARATO; PASSOS, 2009), entendo a importância desses conteúdos curriculares para além da escola. A partir de estudos e também das práticas desenvolvidas com os anos iniciais do Ensino Fundamental, estou de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 39), ao afirmar que "porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive."

A representação espacial para a criança tem como ponto de partida seu próprio corpo, daí a importância do trabalho aprimorado com a psicomotricidade, passando pelo seu reconhecimento no espelho quando bebê, até as atividades envolvendo lateralidade, para que esse deslocamento no espaço, considere outros elementos presentes neste, como pontos de referência.

Para a etapa da escolarização dos estudantes, de acordo com os PCNs (1997), faz-se necessário estimulá-los

> [...] a progredir na capacidade de estabelecer pontos de referência em seu entorno, a situar-se no espaço, deslocar-se nele, dando e recebendo instruções, compreendendo termos como esquerda, direita, distância, deslocamento, acima, abaixo, ao lado, na frente, atrás, perto, para descrever a posição, construindo itinerários. (BRASIL, 1997, p. 49).

O caminho para o desenvolvimento da noção de espaço pela criança, envolve a percepção de mundo e do espaço no qual ela convive e se movimenta. A partir dessa percepção é possível a representação do espaço por meio de desenhos, como no caso do croqui. Essa percepção, segundo Kátia Stocco Smolle, Maria Inez Diniz e Patrícia Cândido (2003), se dá em três etapas:

> Ao que tudo indica, para a criança, a primeira ideia é do “eu estou aqui e as outras coisas não estão”. Passar a se reconhecer como parte de um espaço mais amplo é um grande salto e daí a perceber diferentes concepções e representações desse mesmo espaço vai um salto maior ainda. Desse, modo a percepção do espaço na criança avança em uma direção marcada por três etapas essenciais: a do vivido, a do percebido e a do concebido (SMOLE; DINIZ; CANDIDO, 2003, p. 16).

Pode-se entender a etapa do espaço vivido como aquele em que a criança se desloca e se movimenta, quando da organização e planejamento de suas brincadeiras, ou seja, o lugar onde suas vivências, suas experiências ocorrem. A segunda etapa, o espaço percebido está presente na memória da criança, ele o descreve sem o ver, já que o explorou em suas vivências. Quando partimos para a compreensão do espaço concebido, a criança pode representá-lo por meio de desenhos, como mapas, plantas, croquis, justamente por ter passado pelas etapas anteriores.

Seria este o lugar que a oficina ocuparia: a moradia como espaço vivido (Quadro 13), percebido e concebido pelas crianças quilombolas de São Félix.

Quadro 13 - Oficina: O espaço vivido pelas crianças

Data Oficina 5	Tema gerador	Objetivos	Habilidades	C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
05/10/18	A moradia como espaço vivido	Conhecer, através de desenho feito pelas crianças/estudantes quilombolas de São Félix, como elas concebem o espaço vivido, a casa na qual reside sua família.	-Estabelecer pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço; interpretar e fornecer instruções, usando terminologia adequada. (BRASIL, 1997, p. 47) -Descrição da localização e movimentação de pessoas ou objetos no espaço, usando sua própria terminologia. (p. 51)	1:30	Desenhar um croqui da moradia da família. Enumerar seus moradores.	Elaborar um mapa da comunidade, identificando as casas de seus moradores.

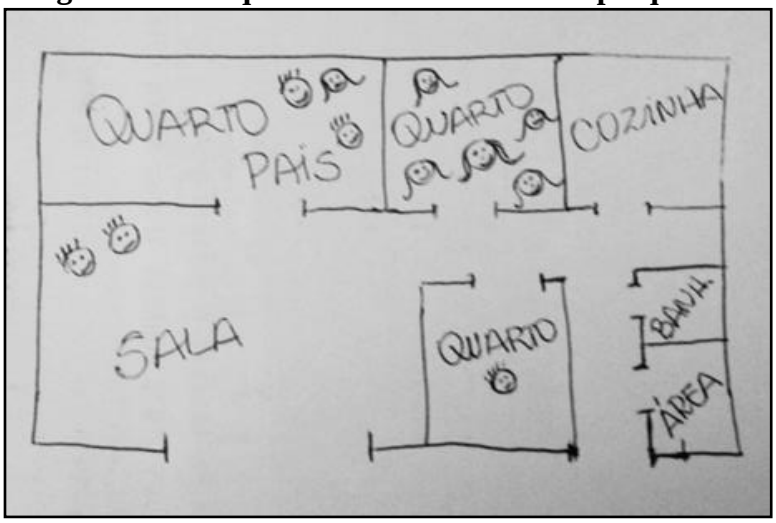
Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciei o encontro dizendo-lhes da proposta para o dia: falaríamos sobre nossa moradia e seus moradores. Perguntei-lhes se poderia começar por mim, sendo que eu faria a descrição da casa em que morava quando da idade deles.

Diante da concordância unânime, relatei-lhes que morava em uma casa com 3 quartos, sendo um minúsculo – o quarto do filho mais velho, ou o primogênito, como meus pais costumavam dizer uma sala, a cozinha, o banheiro e área de tanque dentro de casa. Havia um quintal com árvores frutíferas, muros e um portão todo fechado cercando a casa. Ali moravam 11 pessoas, sendo 9 filhos e os pais. Relatei-lhes que dormíamos as 5 meninas no mesmo quarto, dois irmãos dormiam na sala, o mais novo no quarto dos pais e o mais velho sozinho em seu quarto. Essa última informação foi motivo de protesto. Os estudantes não concordavam com o privilégio dado ao filho mais velho, por ter um quarto só para ele. Expliquei-lhes que o quarto era tão pequeno que não caberia outra pessoa. Fui questionada se não caberia uma cama beliche, mas me chamava a atenção o senso de igualdade necessário, sob o ponto de vista daquelas crianças, no tratamento com os filhos.

Desenhei o croqui da casa no quadro, em reprodução ao que estava no papel. (Imagem 36).

Imagem 36 - Croqui da casa da infância da pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora.

Finalizando o desenho no quadro, os estudantes estavam rindo muito e pedi a eles que explicassem o motivo de tanta risada.

Adri: Sua casa era assim mesmo?
Emê: Lá ainda é assim?
Pesquisadora: Não é assim mais. Por quê?
Adri: Olha o banheiro.

> Pesquisadora: O que tem no banheiro?
> Gabri: É perto da cozinha. Do lado da cozinha.
> Pesquisadora: É mesmo. Meus pais eram muito pobres e quando construíram fizeram assim para economizar com os canos da rede de esgoto.
> Adri: Mas, perto da cozinha? E quando for fazer o dois? A cozinha fica fedendo, tia Denília.
> Emê: É mesmo. Nunca vi isso. Que ideia!
> Pesquisadora: Então como é na casa de vocês? Onde fica o banheiro na casa de vocês?
> Rosa: Lá fora. Não fica dentro de casa.
> Adri: Perto da cozinha de fora.
> Emê: Do lado de fora, perto da cozinha, mas do lado de fora.
> Vi: Do lado de fora.
> Pesquisadora: Então, que tal fazerem um croqui da sua casa? Tentem fazer como eu fiz. Tentem lembrar de cada espaço e como sua casa é a divisão interna, ou seja, como os cômodos são divididos. Eu fiz esse desenho, buscando em minha memória esse desenho, porque como eu disse, a casa de meus pais não é assim mais.
> Emê: Oh, Denília, mas o banheiro continua perto da cozinha?
> Pesquisadora: Acredita que sim? Apenas mudamos a porta para o outro lado, onde era a área de tanque. Aqui.

Mostro como foi a mudança, certa de que a etapa do espaço vivido estava consolidada para eles. Orientei-os a fecharem os olhos e que fizessem a tentativa de visualizar o interior de sua casa, para, em seguida, descrevem-na a alguém.

Relataram, com essa atividade inicial, sobre a disposição dos móveis em casa, o lugar de descanso de cada familiar e dimensão do quintal como o lugar da brincadeira, das rodas de conversa e das festividades. Assim, definia a etapa do espaço percebido como habilidade consolidada também.

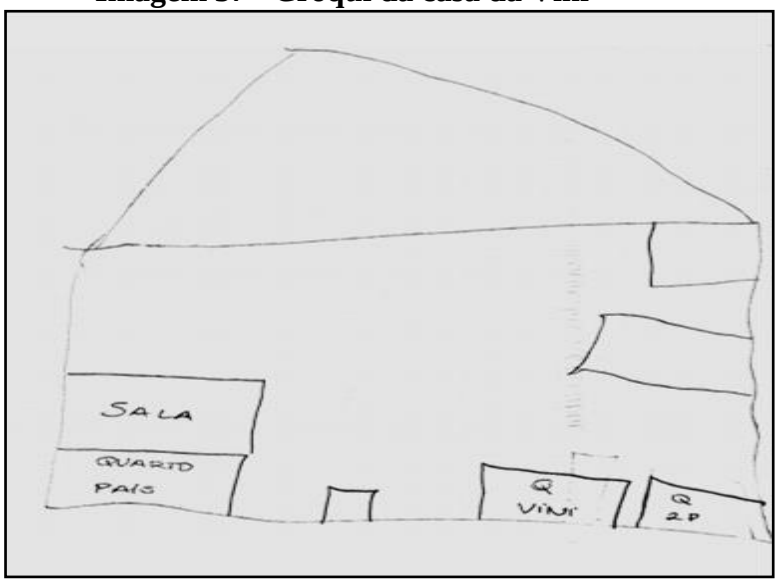
De acordo com os PCNs (1997), “espera-se que o aluno utilize elementos de posição como referência para situar-se e movimentar-se em espaços que lhe sejam familiares, assim como para definir a situação de um objeto num determinado espaço” (BRASIL, 1997, p, 54). Segundo esse importante parâmetro curricular, é importante que os estudantes tenham desenvolvido a habilidade de localizar pessoas e objetos no espaço, sendo a atividade com o croqui uma oportunidade de verificar a consolidação dessa habilidade.

Passamos então para o desenho do croqui da moradia de cada estudante, como atividade que possibilitasse a avaliação dessa habilidade. Eu disse-lhes que havia feito um grande esforço para desenhar meu croqui, já que havia vários anos que eu não morava naquela casa da infância, contemplando a reforma que alterou seu perfil inicial, e a mudança para minha própria casa, a partir de meu casamento.

Os estudantes presentes na data, fizeram seu croqui e mostraram os desenhos, tendo feito uma seleção para apresentar aqui com observações e análises, tendo em vista o processo de aprendizagem e como as crianças veem seu lar.

O croqui da casa de Vini (11 anos) (Imagem 37) apresenta um telhado em formato triangular, como o formato que a disposição das telhas de barro proporciona não apenas à sua casa, mas de praticamente todas as moradias na comunidade.

Imagem 37 - Croqui da casa da Vini



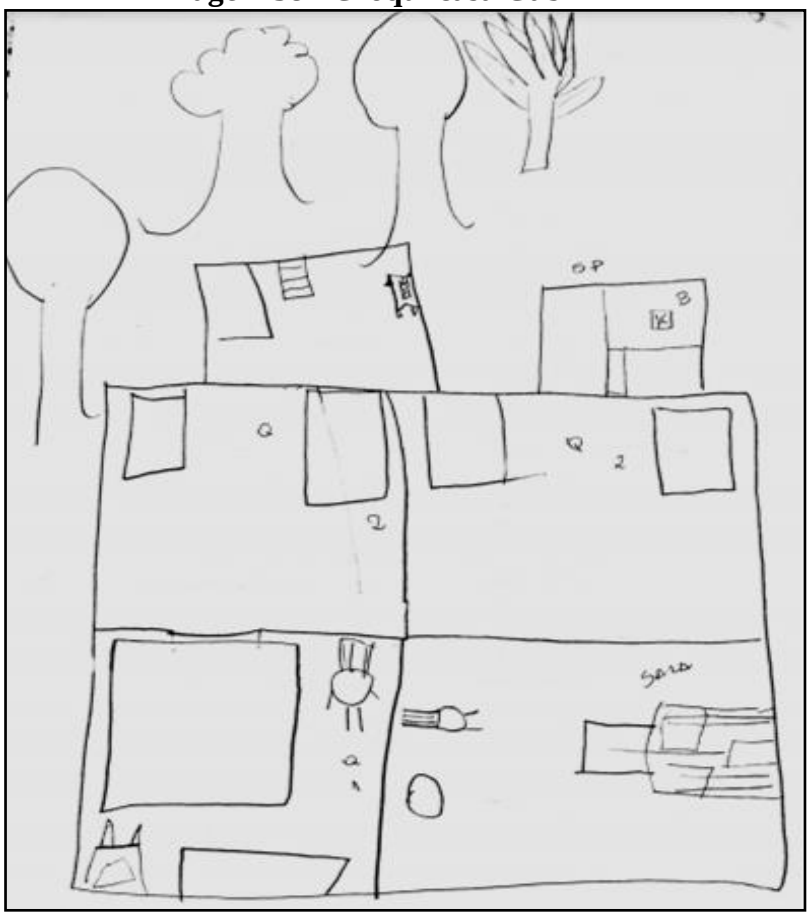
Fonte: Arquivo da autora.

Solicitei a ela que, se possível, identificasse os espaços da casa, indicando a função de cada cômodo. Então, ela pediu-me que escrevesse a partir de sua indicação. Mostrou-me o quarto dos pais e adjacente a este a sala e explicou-me que á direita da porta de entrada para a sala ficava seu quarto e ao lado deste o quarto dos irmãos. Como já dito pelos estudantes, o banheiro fica fora da casa, na saída da cozinha para o quintal.

Vini, com 11 anos à época, explicou-me que o pai trabalha fora, sendo ela a responsável por ajudar a mãe nas tarefas da casa e no cuidado com os irmãos, sendo um deles bebê. Relatou que fazia as tarefas escolares sozinha, porque a mãe não sabia ler e como ela ainda estava aprendendo, quando não entendia levava o para-casa sem fazer.

Passamos ao croqui (Imagem 38) desenhado por Gab, 10 anos, moradora da comunidade pelo casamento da mãe com um dos membros da comunidade, relatou que há na casa 3 quartos, sala e cozinha.

Imagem 38 - Croqui casa Gab



Fonte: Arquivo da autora.

Gab desenhou a disposição dos móveis em cada cômodo, mostrou-me a cozinha e reforçou o lugar do banheiro fora de casa, próximo à cozinha de lenha. Não perdeu de vista o quintal, lugar predileto da casa, depois de seu quarto. O quintal, o lugar das brincadeiras, onde ela canta e dança, treinando para sua profissão de cantora. Seu quarto é seu refúgio, o lugar onde se sente segura e confiante, sem ninguém para falar contra ela.

Sou tocada por suas palavras e pergunto-lhe se, verdadeiramente, gosta de morar na comunidade, e ela afirma que sim, gosta de brincar com as crianças, mas fica triste quando chamada de "branquela" ou outro apelido que referisse ao seu tom de pele, bem mais claro do que das demais, sendo considerada "branca" entre os colegas de escola. Ela diz, com desânimo, que os colegas negros a apelidam e a outra colega branca, Manu, mas esta, segundo Gab, não deixa barato e devolve em xingamentos de "preto fedorento", dentre outros.

Embora já tivéssemos conversado sobre essas atitudes, me causava indignação que o preconceito racial tivesse adentrado o território quilombola, levando uma criança de 5 anos se apropriar de expressões tão hostis. Esse ponto me intrigava e suscitava-me a questionamentos

e até mesmo a identificação dos mecanismos de transmissão do preconceito racial às crianças, levando-as a um comportamento preconceituoso em seu cotidiano (FAZZI, 2004).

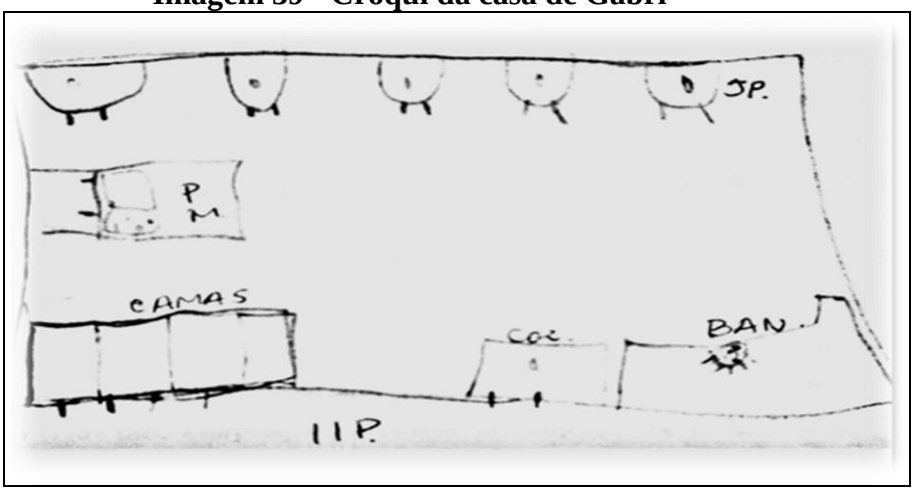
Por outro lado, entendo a necessidade de fomentar práticas que contribuam para a formação identitária desta comunidade escolar, historicamente marginalizada, conforme sugere Nilma Lino Gomes (2012):

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2012, p. 43).

Após essa breve conversa com Gab, passei ao croqui (Imagem 39) de Gabri, 8 anos, que estava sempre envolvido nas discussões raciais, especialmente na defesa de sua irmã que era frequentemente apelidada por Manu. Gabri, cuja casa conheço bem, por passar algumas horas conversando com sua avó, mostra-me um desenho que não me remete à sua casa. Mas, em Ole Skovsmose (2014, 2015) Paulo Freire (1997) compreendo a importância de conhecermos o estudante e a gênese de sua produção intelectual.

> Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade e¿ que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (FREIRE, 1997, p. 53).

Imagem 39 - Croqui da casa de Gabri



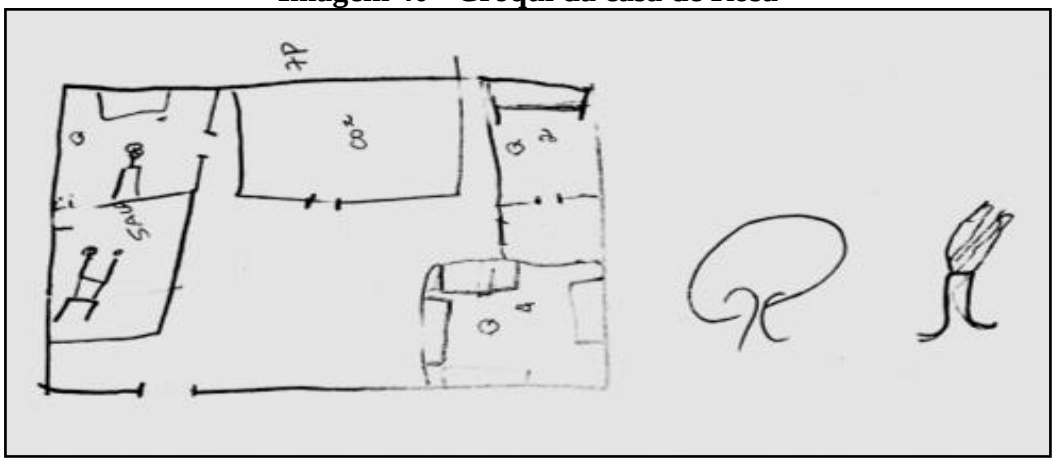
Fonte: Arquivo da autora.

Disse a ele que me apresentasse sua casa, mas disse-me que eu já a conhecia. Expliquei-lhe que gostaria que falasse como ele vê sua casa, assim como havia feito. Afirmei que havia encontrado algumas inconsistências no croqui que eu havia feito da casa de meus pais, por serem memórias de quando eu era criança. Eu percebi; disse-lhe, que desenhei uma casa muito maior do que ela realmente era, mas era como as imagens estavam em minhas lembranças ainda da infância.

Então ele começou por mostrar o quarto dos pais, o único cômodo com divisórias. A casa não tem sala, mas apenas um espaço onde estão postas as camas dos filhos. A cozinha, ligada a esse quarto, não é tão utilizada quanto a cozinha externa, com o fogão à lenha e com ligação para o banheiro. Indico 5 elementos em seu croqui e peço que explique do que se trata. Ele diz que são as camas de 5 primos que moram com eles, mas dormem em um cômodo externo, como um paiol, segundo sua descrição. Os primos vivem com eles desde crianças, atualmente são jovens adultos, recém-saídos da adolescência e trabalham na fazenda próxima à comunidade quilombola.

O croqui (Imagem 40), a seguir, foi desenhado pela irmã de Gabri, Rosa, sendo possível perceber leituras diferentes do mesmo espaço, sendo que o segundo contempla o quintal como extensão da moradia, representado pelo desenho de árvores à direita e à esquerda da moradia.

Imagem 40 - Croqui da casa de Rosa



Fonte: Arquivo da autora.

Rosa (11 anos) explica que na casa moram 7 pessoas: pai, mãe, a avó materna, a irmã mais velha, o irmão Gabri e a irmã Mari, juntamente com ela. Não faz menção dos primos, mas eu pergunto sobre eles. Ela afirma que seu desenho se refere à sua família, ou seja, aqueles que moram na mesma casa. Relata que sua irmã mais velha está grávida. Por isso ela

irá se casar e terá que assumir as tarefas de casa, auxiliando a mãe no cuidado com os irmãos e com avó especialmente, já que ela está praticamente cega. Pergunto-lhe como seria sua ajuda nos afazeres domésticos e ela diz que poderia ajudar no preparo dos alimentos, porque já sabe fazer cuscuz, fritar bananas, lavar as vasilhas, buscar lenha e limpar a cozinha.

Apesar da diferença nos desenhos, a explicação de Rosa para a disposição do espaço interno assemelhasse em muito com a explanação de Gabri. Ela indica 3 quartos, sendo o quarto dos pais com paredes divisórias próximo à sala, anexo à cozinha o pequeno quarto da avó e no quarto/sala há 4 camas, para os filhos. As camas são rústicas - madeiras fincadas no chão e um estrado de bambu - assim como a casa, feita de barro e madeira.

Rosa afirma que a casa foi construída pela família e, sempre que necessário, fazem os reparos nas paredes quando as brechas aparecem e no telhado no período chuvoso. Sobre o quintal, ela explica ser o lugar onde brincam e ficam os cachorros. Ela diz que a família passa muito tempo no quintal, próximo à cozinha de lenha conversando e brincando. Como na maioria das moradias, não há muros ou portão, já que segundo ela, não é preciso e é melhor assim, pois permite que vejam à distância.

Entendo que as diferenças no desenho do croqui de Gabri e Rosa estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho com croqui e não com a percepção espacial de seu lar. Gabri está no segundo ano de escolarização enquanto Rosa encontra-se no 5º e, por isso, tem mais vivências com atividades de Geometria, possibilitando-a um desenho mais preciso do espaço concebido de sua moradia.

Em seguida dirijo-me a Eda (7 anos) e seu croqui (Imagem 41), por apresentar uma pequena casa entre as árvores. Peço a ela que me apresente seu croqui e ela diz que o quintal é muito maior que a casa, com muitas árvores e uma horta, sendo este o lugar das brincadeiras e das rodas de conversa entre familiares, já que ali residem outras famílias, irmãos de sua avó.

Imagem 41 - croqui da casa de Eda

Fonte: Arquivo da autora.

Eda explica que em sua casa moram a avó, um tio e uma tia, sendo que a tia estava noiva, preparando-se para casar. Diz que a mãe trabalha em outra cidade e vez ou outra vem visitá-los. A estudante afirma ter 3 quartos em casa, sendo um para a avó, um para o tio e outro que ela compartilha com a tia.

As professoras dizem que essa estudante não é assídua às aulas, provocando uma defasagem na aprendizagem dos conteúdos, mas percebo a vivacidade da estudante, o desejo de expressar suas opiniões sem constrangimento e a alegria de poder ajudar. Sempre que era preciso filmar os encontros, lá estava Eda de prontidão, oferecendo seu auxílio, disposta a contribuir a todo momento.

Quando ela diz de sua casa, aponta o brincar no quintal e o encontro com as demais crianças da comunidade como o ponto alto desses momentos. Fala pouco da família, mas diz que a avó é muito boa para ela e permite que se ausente das aulas sempre. Ao ser questionada sobre os motivos, diz que falta quando está cansada, quando quer brincar mais ou quando há alguma programação na grade televisiva que queira assistir.

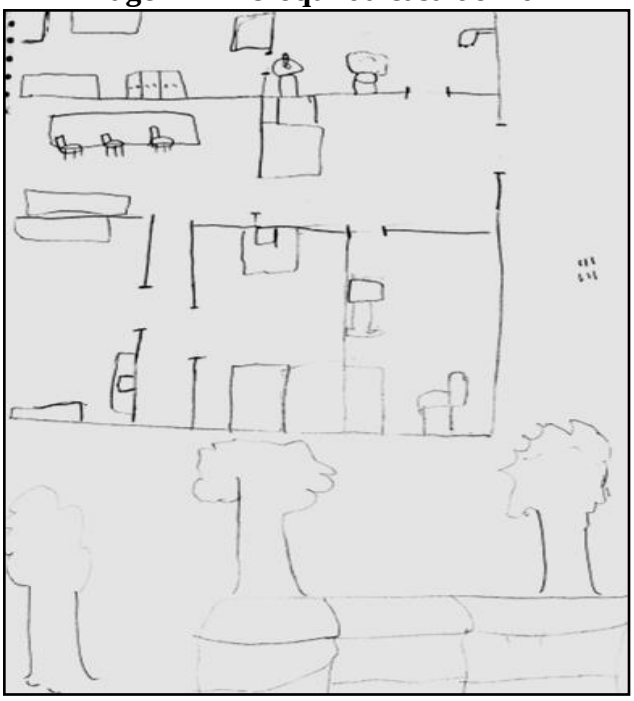
Embora houvesse outros desenhos, seleciono para apresentar aqueles que suscitam mais questões em mim.

É possível perceber que os estudantes atendidos pela professora Jo, apresentam mais dificuldades na atividade proposta, mas não deixam de desenhar casas, sem necessariamente ser um croqui, com garatujas representando a vegetação local. Entendo que as habilidades relativas ao desenho do espaço de sua vivência, estão em andamento. Contudo eles são capazes de descrever o interior do imóvel, detalhando a localização de móveis e identificando os locais de maior circulação entres seus moradores. Como é o caso do estudante Adri.

Seu croqui (Imagem 42) é bem detalhado, com a distribuição dos móveis dentro da moradia, que é composta por 3 quartos e sala, tendo o banheiro e a cozinha, embora interligados no desenho, são à parte, como ele explica. O estudante diz que moram 6 pessoas no imóvel, sendo um quarto para a avó, um quarto para ele e o irmão e o quarto dos pais compartilhado com a irmã de 4 anos.

O ambiente mais frequentado pela família é a sala, onde fica a televisão fonte de entretenimento da família, e o segundo é a cozinha, local onde as refeições são preparadas. O quintal também é visto como extensão da casa, já que ali é local das brincadeiras, com muitas árvores frutíferas e a horta da avó que recebe atenção especial pela produção de verduras e legumes que complementam a refeição da família. Há cachorros e galinhas que circulam livremente pelo quintal e, segundo o estudante, vez ou outra, encontram ovos das galinhas em lugares inusitados, como no meio das bananeiras.

Imagem 42 - croqui da casa do Adri



Fonte: Arquivo da autora.

Com o auxílio dos irmãos, Ica e Tae, eles dizem que a avó tem uma poltrona no quarto e há, ao menos, uma cadeira em cada quarto para se sentar, se necessário, ou usar para outra finalidade, como colocar um objeto sobre ela. As festas de aniversário são feitas no quintal e ali também é o lugar de suas brincadeiras, especialmente chutar bola ou jogar futebol. Adri faz questão de frisar que o banheiro é fora de casa, porque não dá para ser dentro de casa, evitando a proximidade com a cozinha.

Percebo a segurança de Adri nos traços em seu desenho e os detalhes adicionais que demonstram a familiaridade dele com sua moradia, trazendo informações sobre a disposição dos móveis em casa.

Finalmente, após a exploração dos croquis, retomamos as atividades coletivas e oriento-os a pensarem no croqui da escola e vamos para o quadro reproduzi-la, tendo a participação de todos, com dicas e sugestões para a dimensão do desenho.

6.3.6 O dinheiro e as crianças quilombolas

Essa oficina teve origem nas rodas de conversa, quando os estudantes apontaram a importância de conhecerem a Matemática e aprenderem seus conteúdos como forma de sobreviverem em um mundo no qual a moeda circulante está vinculada a um sistema

monetário e econômico, que possibilita a compra e venda de mercadorias, serviços e produtos que garantam a sobrevivência de seus habitantes.

Na ocasião, Emê afirmou:

> - Denília, a Matemática é muito importante. Ela ensina a gente a fazer conta. Se a gente não sabe, a gente é passado pra trás. Por exemplo, se a pessoa trabalha para ganhar vinte reais por dia, quando ela vai receber, se não souber fazer conta, o patrão pode pagar quanto ele quiser. Não é mesmo?

Concordo com Emê e analiso sua afirmativa, certa de que há uma construção de saberes que vão além dos conteúdos matemáticos. Há, nessa fala, vivências trazidas por adultos que certamente compartilharam com os estudantes as informações sobre o assunto. Esses saberes ocupam um lugar importante na vida desse estudante e não há porquê desconstruí-lo, já que essa possibilidade é real em uma sociedade capitalista.

Segundo os PCNs (1997), quando a escola dá visibilidade a esses saberes, possibilita a superação de uma Matemática que é exclusiva de um determinado grupo social. Assim, temas que auxiliam nessa ruptura devem ser trazidos para a sala de aula, de forma a tornar claro como a produção de conhecimento se faz, inclusive como comunidades específicas produzem conhecimentos matemáticos. (BRASIL, 1997, p. 28).

Desta forma,

> Temas relacionados à educação do consumidor, por exemplo, são contextos privilegiados para o desenvolvimento de conteúdos relativos a medida, porcentagem, sistema monetário, e, desse modo, podem merecer especial atenção no planejamento de Matemática. (BRASIL, 1997, p. 28).

Quadro 14 - Oficina - O sistema monetário brasileiro

Data Oficina 6	Tema gerador	Objetivos	Habilidades	C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
05/10/2018	Sistema monetário	Identificar a relação dos estudantes da comunidade quilombola de São Félix com o sistema monetário brasileiro.	Utilização do sistema monetário brasileiro em situações-problema. (BRASIL, 1997, p. 61) Reconhecimento de cédulas e moedas Sistema monetário brasileiro. (BRASIL, 2017, p. 280)	1:30h	Manipular as cópias de cédulas em miniatura, reconhecendo características e valor monetário de cada uma. Simular situações em que as mesmas são utilizadas, relacionando-as ao poder de compra.	Elaborar uma lista de compras de alimentos com auxílio dos familiares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a realização da oficina levei 2 cartelas de cópias de mini cédulas do sistema monetário brasileiro, contendo notas de 1, 2, 5, 10, 20, 50 e 100 reais, para que fossem distribuídas aos estudantes durante a atividade.

Dei início às atividades dizendo-lhes o que estava proposto para aquela manhã, primeira sexta-feira do mês de outubro e relatei que desde muito cedo eu passei a fazer compras com meu pai e em seguida passei a ir sozinha ou em companhia de um de meus irmãos. Meus pais orientavam-me a ficar atenta com os valores e com o troco, exigindo que eu utilizasse o cálculo mental como estratégia para aqueles momentos de compra. Contei-lhes que, como erámos bem pobres, todo o troco deveria ser devolvido a eles, pois, certamente eles teriam outro destino: novas compras.

Disse-lhes que nosso sistema monetário é dinâmico, em virtude das oscilações econômicas, as cédulas e moedas são trocadas vez ou outra. Por isso, quando era criança, usei as cédulas e moedas denominadas cruzeiro, depois utilizei cruzado, o cruzado novo, cruzeiro, cruzeiro real e, finalmente, o real. Mostrei-lhes, no celular, algumas dessas cédulas e passamos às cédulas atual, o Real. Fizemos uma exploração dos elementos constantes nas cédulas e tivemos uma longa conversa sobre nossa moeda.

> Pesquisadora: E vocês, vão às compras com a mãe ou o pai, ou outro familiar?
> Todos: Sim.
> Pesquisadora: Como é que mamãe paga as compras?
> Rosa: Ela paga com dinheiro
> Gab: Tia ela paga com cartão.
> Pesquisadora: Legal. Com cartão. Por que pagamos com cartão, pessoal? Ou melhor, o que é o cartão? Como o pagamento é feito, se o cartão não é dinheiro?
> Emê: É porque ela... não tem dinheiro. Por isso paga com o cartão.
> Pesquisadora: Não tem dinheiro no banco? Então como pagamos com cartão?
> Rosa: Para pagar com cartão tem que ter dinheiro. Senão o cartão não passa. O dinheiro fica na conta, no banco.
> Pesquisadora: E outra coisa, como o dinheiro vai parar no banco?
> Adri: É o pagamento, o salário, o pagamento do trabalho que vai pro banco.
> Rosa: Da bolsa família também. Minha mãe recebe.
> Emê: O dinheiro da aposentadoria. Igual da minha vó.
> Gab: Da pensão também. O pai deposita na conta.
> Pesquisadora: Entendi. Vocês estão certos. Para termos dinheiro em uma conta no banco, deveríamos tê-lo recebido de alguma forma, como vocês disseram – pagamento do salário referente ao nosso trabalho; pagamento da aposentadoria de pessoas que já trabalharam muito, como as vovós, como o senhor Hel; pagamento do bolsa família. Quem recebe bolsa-família aqui?
> Todos (mãos levantadas): Eu
> Pesquisadora: Muito bem. Vamos lá: sua mãe está no caixa para pagar as compras. E agora? O que ela faz?
> Eda: Aí a mãe vai lá tira o dinheiro do bolso, da bolsinha, da carteira e vai pagar.
> Pesquisadora: Ah, as carteiras. E o quê costuma ter na carteira da mãe, quais notas que tem?
> Ica: Documento. Tem documento.
> Pesquisadora: tem documento mesmo. Mas, tem dinheiro? Quais notas têm a carteira?

> Rosa: Nota de vinte, de dez, de cem, de cinquenta, de dois.
> Pesquisadora: Você já viu dinheiro na carteira da mamãe? Você já viu o dinheiro da mamãe?
> Ica: Eu já vi na carteira do papai. A mamãe não tem dinheiro.
> Pesquisadora: Então, como são essas notas? Tem pessoas, tem bichos?
> Fred: Tem onça.
> Pesquisadora: A onça. Em qual nota a onça está? Qual o valor que está na nota que tem a onça?
> Rosa: Cinquenta.
> Pesquisadora: Muito bem. De Cinquenta. Quais outras notas vocês conhecem? Será que em todas tem bicho/ animal? Quais são os animais?
> Os alunos dizem: eu sei, eu sei.
> Pesquisadora: Vamos um de cada vez. Fred, qual que você sabe? Qual animal que você já viu no dinheiro na sua casa?
> Fred: Tartaruga.
> Pesquisadora: A tartaruga está em qual nota?
> Fred: Na de dois.
> Pesquisadora: Tem certeza que é na de dois reais?
> Eda: É não, é na de cinco
> Pesquisadora: Concordam, pessoal?
> A maioria diz: Não.
> Gabi: Na de cinco tem é peixe.
> Adri: É não. A de peixe é cem.
> Pesquisadora: A de cinco tem que animal então?
> Manu: Tem a onça.
> Pesquisadora: Vocês já disseram que a onça é na de cinquenta.
> Alle: O macaco é de vinte.
> Gabri: A da garça é de dez e de cinco
> Pesquisadora: Você sabe muito sobre dinheiro? Você mexe muito com dinheiro?
> Rosa: Mexe
> Gabri: Uai, eu já aprendi!
> Mari: Ôh tia .....Ele mexe no dinheiro da minha mãe...
> Pesquisadora: No dinheiro da sua mãe? Por que ele mexe no dinheiro da mãe? Me conta, Tae.
> Gabri: Eu gosto. Eu gosto de mexer com dinheiro.
> Fred: Ôh tia, sabe qual bicho que tem? Tartaruga.
> Pesquisadora: Tem tartaruga. Tem mesmo, mas qual o valor da nota que tem a tartaruga? (Transcrição de gravação, 2018)

A partir desse momento, passamos a manipular as cópias de cédulas levadas por mim. Entrego a cada estudante um conjunto, contendo as cédulas de R$1,00 a R$100,00 deixando-os bastante eufóricos. Percebo que, por mais que entendam a importância do dinheiro para a manutenção da vida e de suas necessidades essenciais, não há uma clareza quanto ao custo de vida versus salário recebido. Além disso, não há uma leitura clara dos elementos que compõem as cédulas. (Imagem 43).

Imagem 43 - conjunto de cédulas entregues aos estudantes

Fonte: Arquivo da autora.

Conversamos sobre os animais em extinção que estão estampados nas cédulas, quando Emê afirmou: “Se a gente não acabasse com os animais, eles não precisariam estar no dinheiro. Só tá aí porque tão morrendo.” Alarido geral de concordância e defesa dos animais, da natureza, do meio ambiente. A pergunta que já esperava veio de Gabri.

> Gabri|: Ô tia, me dá mais uma tia, me dá uma.
> Pesquisadora: O que tem na nota de dez reais?
> Gabri: Uma, uma garça
> Fred: um homem)
> Outros alunos: um homem, uma garça, um homem
> Ica: Uma garça de novo
> Gabri: Ah, mais o homem tem em todos.
> Mari: uma garça
> Gabri: Um homem, tia. Não, mas o homem tem em todos, homem não vale, é bicho.

> Mas, quem é esse homem? Essa estátua. Ou é uma mulher?
> (vários alunos tentam responder)

Os estudantes fazem um burburinho tentando explicar quem seria o personagem: o homem que inventou o dinheiro, o mais rico do mundo, um homem cego (- "O olho dele é estranho! - afirmam").

Então expliquei-lhes que era uma imagem que simbolizaria a República, a forma de governo que está presente em nosso país e que o povo, as pessoas, os moradores do país elegem seus governantes, como representantes no povo para atender suas necessidades e interesses que atendam a toda a população de forma justa.

> Emê: Uh, mentira!
> Rosa: mentira mesmo. Eles não fazem nada pra gente.
> Adri: Eles vêm aqui pedir voto, mas não faz nada pra gente.
> Pesquisadora: E o que podemos fazer para mudar isso?
> Emê: Brigar. Brigar memo.
> Rosa: Não votar mais neles.
> Adri: Não vamos deixar eles entrar aqui.
> Gabri: É isso mesmo.
> Pesquisadora: Que tal escolhermos melhor em quem votar? Aí podemos conversar com a pessoa, ouvir os seus planos, conhecer as propostas para ajudar a comunidade a crescer e a resolver seus problemas...
> Emê: Não adianta, Denília, eles falam mentira. Falam que vai ajudar e nunca mais aparece. Tudo mentiroso.

Compreendo a indignação dos estudantes e consigo perceber que os mesmos participam das conversas entabuladas pelos adultos, no que tange aos aspectos da política local, bem como o processo eleitoral. Incentivo-os a continuarem nessa participação, pois as decisões tomadas pelos políticos, que deveriam nos representar, afetam-nos direta ou indiretamente e, por isso, dizem respeito a nós, exigindo que participemos de forma mais ativa.

Os estudantes da Educação Infantil não estão muito preocupados com essa conversa e demonstram desejar falar sobre os animais nas cédulas, chamando-me a atenção para o assunto.

> Mari: É um papagaio, tia. Olha!
> Pesquisadora: Em que nota tem o papagaio, Mari?
> Mari: Dez reais. Me dá mais um?
> Pesquisadora: Muito bem. Tome mais uma nota de R$10,00. Então, vamos tentar apresentar o animal e o valor da nota em que ele está. Na nota de R2,00?
> Vários alunos gritam: tartaruga, tartaruga, tartaruga, tia, tartaruga...
> Pesquisadora: Muito bem. Vou dar mais uma cédula para cada um.
> Adri: Ô, se fosse dinheiro de verdade!
> Rosa: É, já pensou?

> Emê: Já tinha quinze reais na mão
> Pesquisadora: Oh, gente, não tem mais nenhuma nota de dois reais. vocês acreditam? E agora?
> Ica: Põe de um. Duas de um.
> Pesquisadora: Boa ideia, Ica. Mas, qual é a de um real?
> Fred:É o beija-flor, é o beija-flor.
> Emê: Eu tenho que ganhar mais uai, pra mim ficar rico. Tenho que ganhar mais de 50 e de 100.
> Pesquisadora: Qual é o bicho que tem na nota de cinquenta reais?
> Vários alunos gritam tentando responder: a onça, a onça, a onça...
> Gabri: Eu tenho sessenta e cinco real.
> Emê: Eu tenho trezentos e cinquenta reais.
> Adri: Eu ganhei mais cinquenta reais.

Alvoroçados, todos falam ao mesmo tempo, estão contentes com as cédulas, contando-as como se fossem notas reais.

> Gabri: Tô com tanto dinheiro que tá até caindo, pode ficar com esse pra você.
> Adri: Denilia, joga dinheiro pra cima
> Gabri: Joga dinheiro pra cima, ganho mais.
> 1º diz: Muito bem.
> Vini: Tia Denília, me dá dez aí, tô precisando de dez real.

Vários alunos conversam eufóricos, como se nunca tivessem manipulados aqueles recursos pedagógicos. Retomo o planejamento e exploro outros elementos presentes nas cédulas: banco central, número de série, marca d'água, ministro da economia. Mas, já não consigo mais a adesão dos estudantes em minha proposta. Eles preferem imaginar o que poderiam comprar com os valores que tem em mãos e então sou eu quem faço adesão à sua proposta e passamos a listar o que gostariam de comprar: balas, doces, chocolates, bombons, lápis de cor, bola, roupa, tênis, bicicleta, piscina.

Seus desejos são típicos da infância, guloseimas e objetos para entretenimento, mas certos de que tais elementos dependem de um valor monetário para sua aquisição. Observo seu comportamento e, alegremente, discutem entre si como seria bom poderem, de fato, terem aquele valor para gastar conforme o planejado por cada um.

Assim. Para finalizar a oficina, passamos à elaboração de uma lista de compras, para darmos sequência no encontro seguinte.

> Vini: Sabão em pó.
> Rosa: Sabão em barra.
> Gabri: Macarrão, óleo.
> Mari: Ô tia Denilia, lá em casa fez uma compra deste tamanho assim (abrindo os braços).
> emê: Jiló. Jiló.
> Eda: Pão.
> Gabi Açúcar.

> Manu: Bombom.
> Ica: Sabonete.
> Pesquisadora: Muito bem, pessoal! Vamos continuar em nosso próximo encontro. Vou trazer uma atividade bem legal.

Encerramos o encontro com os estudantes manuseando suas cédulas com olhar sonhador e com a incumbência de trazerem uma embalagem de produto utilizado em sua casa no dia-a-dia, para o trabalho em oficinas posteriores. Esse relato aqui é importante pelo desenrolar das situações que ocorrerão no desenvolvimento da oficina número 8.

No encontro seguinte havia planejado atividades de compra, tendo como ponto de partida o gênero textual elaborado ao final desta oficina.

6.3.7 Vamos às compras? Os estudantes quilombolas no mercado

Após longas semanas de ausência, em virtude do recesso escolar de outubro e das chuvas incessantes, retornamos os encontros no início de novembro. A oficina foi elaborada para dar continuidade à temática anterior, relacionada ao sistema monetário brasileiro, que gerou momentos de euforia e um debate importante acerca da circulação do dinheiro na comunidade quilombola.

Até este momento da pesquisa, estava claro o quanto as práticas matemáticas estavam presentes entre os membros dessa comunidade em atividades diversas, sendo que, para mim, caberia problematizar o currículo da escola local, visando a inclusão desses saberes nas práticas escolares cotidianas. Assim, estaríamos reconhecendo e valorizando os saberes construídos em vivências diversas, frutos de uma cultura tão importante quanto a de todos os povos, reavivando esses saberes frente às novas gerações e reafirmando sua formação identitária. Nessa perspectiva, as práticas escolares guiadas por um currículo inclusivo, não mais atribuiria a responsabilidade do enfrentamento do racismo a outras instâncias, e sim, fomentaria conhecimentos, saberes e fazeres promotores de uma educação antirracista.

Dando continuidade aos objetivos da pesquisa em andamento, ao final do encontro anterior havíamos elaborado uma lista de compras para que as situações problema fossem expostas e os estudantes trabalhassem conceitos matemáticos no sentido de resolvê-las, considerando as mesmas como componentes de suas atividades diárias.

Sendo assim, objetivava, com a oficina, analisar a relação dos estudantes com as situações problemas envolvendo as compras de produtos utilizados diariamente em seus lares. Para tal, tendo como ponto de partida o gênero textual lista, seria possível investigar os

saberes das crianças/estudantes quilombolas de São Félix acerca da forma de pagamento e manutenção das despesas básicas da família, representado no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 - Oficina 7- A lista de compras de gêneros alimentícios

Data Oficina 7	Tema gerador	Objetivos	Habilidades	C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
09/11/2018	As compras da família no mercado.	Analisar a relação dos estudantes com as situações problemas envolvendo as compras de produtos utilizados diariamente em seus lares	Construção e seleção de procedimentos adequados à situação-problema apresentada, aos números e às operações nela envolvidos. Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas. (BRASIL, 2017, p. 288)	1:30	Elaborar uma lista de produtos a serem comprados no mercado e problematizar essas compras e forma de pagamento das mesmas..	Criar sua própria lista de compras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Constam nos PCNS (1997) as observações que as crianças fazem, na idade de escolarização no Ensino Fundamental, desde as compras feitas pela mãe, até os números das casas de sua rua, levando-as aos cálculos e à reflexão de procedimentos e estratégias matemáticas para resolver as questões postas a partir de suas observações. (BRASIL, 1997).

É importante, a partir dessa consideração, que as propostas pedagógicas contemplem a investigação sobre o que cada criança sabe. Desse modo, é fundamental que o professor, antes de elaborar situações de aprendizagem, investigue qual é o domínio que cada criança tem sobre o assunto que vai explorar, "em que situações algumas concepções são ainda instáveis, quais as possibilidades e as dificuldades de cada uma para enfrentar este ou aquele desafio." (BRASIL, 1997, p. 45).

É importante salientar que é função da escola ampliar os conhecimentos dos estudantes, não limitando-se aos seus saberes prévios, oportunizando-lhes a conexão entre o que já sabem e o que aprenderão, a partir do currículo escolar. (BRASIL, 1997, p. 45).

Quanto aos números e operações envolvidos nas situações-problemas envolvendo o cálculo, os estudantes podem elencar os procedimentos, quando em vivências de compras em um supermercado, para "saber se é possível continuar comprando ou não, em função do dinheiro de que se dispõe, basta fazer um cálculo mental aproximado; [...]" (BRASIL, 1997, p. 75).

A situação-problema proposta para essa oficina, simulava a compra de gêneros alimentícios no supermercado da cidade local, considerando o cálculo como atividade e conteúdo essencial para a formação cidadã, pois

> — possibilita o exercício de capacidades mentais como memória, dedução, análise, síntese, analogia e generalização;
> — permite a descoberta de princípios matemáticos como a equivalência, a decomposição, a igualdade e a desigualdade;
> — propicia o desenvolvimento de conceitos e habilidades fundamentais para aprofundar os conhecimentos matemáticos;
> — favorece o desenvolvimento da criatividade, da capacidade para tomar decisões e de atitudes de segurança para resolver problemas numéricos cotidianos. (BRASIL, 1997, p. 76).

Na condução da oficina, o diálogo, a seguir, objetiva reproduzir a experiência vivenciada com os estudantes da comunidade de São Félix:

> Pesquisadora: Muito bem, quem é que faz compra com a mamãe?
> Ica: Eu
> Mari: Eu.
> Manu: Eu

> Gab: Tem dia que eu vou com minha mãe.
> Emê: eu também. Tem dia que eu vou com minha mãe e minha avó.
> Pesquisadora: O quê que vocês compram? Lembram-se da lista que fizemos no último encontro? Arroz, feijão, macarrão, óleo, arroz, sabão em pó, sabão em barra, bombom, açúcar, pão, sabonete e jiló.
> Adri: Repolho.
> Duda: Repolho, chuchu.
> Vi: Quiabo.
> Vini: Cebola.
> Pesquisadora: Leite vocês compram?
> Emê: Hum, hum.

Enquanto os estudantes conversam entre si, dizendo de como as listas de compras são elaboradas, observo que, apesar das hortas, os legumes estão presentes nas listas, ficando de fora os folhosos e carne, já que não ouço menção a esses alimentos. Passo à etapa seguinte, com as questões voltadas aos conteúdos matemáticos:

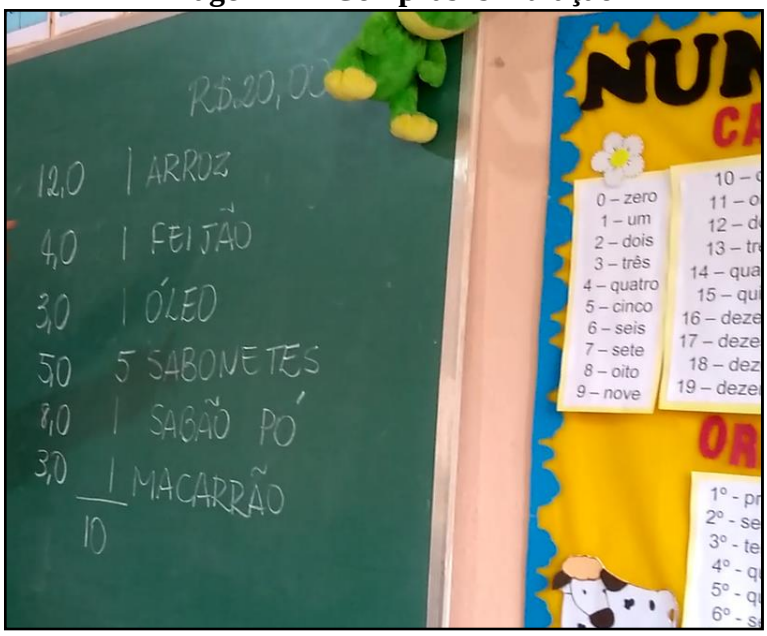
> Pesquisadora: Vocês sabem o preço desses produtos de nossa lista? O sabonete, por exemplo, quanto custa?
> Rosa: Um real.
> Pesquisadora: Bom, então se cada sabonete custava um real, quanto eu pagraria por 5 sabonetes?
> Rosa: Cinco reais.
> Mari: vinte.
> Pesquisadora: Por que vinte, Mari? Vamos pensar juntas? São 5 sabonetes, custando um real cada. Vamos fazer o desenho dessa situação?

Passo a desenhar no quadro: um sabonete = um real, completando os cinco sabonetes. Conto, junto com os estudantes, o valor referente ao pagamento dos produtos comprados. Mari parece não prestar a atenção e quando termino ela fala: - "Ele levou vinte reais para comprar tudo."

Percebo, constrangida, que ouvi a estudante até a parte que julguei importante, impedindo-a de concluir sua fala e sua lógica de acordo com o assunto tratado naquele momento. Tento consertar minha falha incentivando-a:

> Pesquisadora: Muito bem, Mari. Entendi o que queria dizer. Parabéns, porque você já antecipou minha próxima pergunta. Se cada sabonete custava um, o sabão em pó custava oito reais e o macarrão custou três reais, presta atenção, quantos reais ele deveria levar para as compras?
> Gabri e Mari: vinte
> Pesquisadora: Esse dinheiro que ele levou dá pra comprar isso tudo?
> Gabri e Mari: Não.
> Pesquisadora: Deu Alle?
> Adri: E a carne?
> Pesquisadora: Não comprou nem carne. Por que será que não tem carne na lista dele?
> Emê: Carne não, tinha muito frango no terreiro, não precisava de carne não.
> Pesquisadora: Lá no supermercado que ele foi não tinha açougue, só tinha essas coisas aqui, não tinha verdura nem nada, só tinha essas mercadorias.

Imagem 44 - Compras- simulação



Fonte: Arquivo da autora.

Enquanto isso percebo algumas crianças fazendo os cálculos para ver se o valor levado às compras seria o suficiente para pagá-las:

> Rosa: oito, doze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis.
> Pesquisadora: Vamos fazer como a Rosa e contar juntos a partir do arroz?
> Estudantes contando: doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte, vinte e um, vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro, vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove, trinta, trinta e um, trinta e dois, trinta e três, trinta e quatro, trinta e cinco, trinta e seis, trinta e sete. Trinta e sete.

Os estudantes acompanhavam a contagem, ora contanto junto, ora em um silêncio atento:

> Adri: Trinta e sete reais.
> Pesquisadora: Trinta e sete reais, concordam?
> Emê: Não. Não.
> Pesquisadora: Não? Quanto foi então?
> Emê: trinta e cinco. A gente não conta o doze. É treze, quatorze. Aí dá trinta e cinco. E não dá, Tia Denília, para pagar com vinte reais.
> Pesquisadora: Quem concorda? (Silêncio entre as crianças) Aí chegou lá no caixa, passou a compra e a moça do caixa falou assim: trinta e sete reais...
> Gab: Eu tenho uma nota de cem aqui.
> Pesquisadora: Mas ele deu duas notas de dez. lembram-se? Quanto dá duas notas de dez?
> Os alunos respondem: Vinte.
> pesquisadora: Significa que dez mais dez é ...?
> Todos respondem: Vinte
> Adri: Nossa Gabri, o Ica tá sabendo demais hoje.
> pesquisadora: A moça do caixa falou assim: Ô gatinho...
> Eda: Ah, gatinho?

> Pesquisadora: gatinho, não dá pra pagar sua compra não. E aí? E agora Gabri, o que que você vai fazer?
> Vini: O Gabri vai responder.
> Pesquisadora: E agora, o quê que ele vai fazer? Não deu. O que ele vai fazer?
> Fred: Vai comprar mais
> Pesquisadora: Mas, se o dinheiro não deu para pagar essa compra, como ele poderá comprar mais?
> Fred: Ô tia ele vai deixar a compra lá
> Pesquisadora: Será que tem outro jeito? Ele vai deixar a compra lá? Ele precisa da compra, a mãe dele tá precisando daquelas mercadorias.
> Vi: Ô tia, juntar...
> Rosa: Eu sei como é, pagar com cartão.
> Pesquisadora: É uma opção pagar com cartão, mas o Gabriel falou assim: Nossa moça, vou te pagar com cartão então. Aí a moça falou: Tá bom. Me dá o cartão então, vou passar na maquininha. Digita a senha. O que é a senha, pessoal?
> Rosa: Número.
> Pesquisadora: Verdade. Nesse caso são números, já que a maquininha de cartão só tem a opção de números para a senha. Número, Matemática de novo hein, a combinação de números para formar a senha. Aí ele digita lá, a senha dele é: 1,2,3,4,5,6.

Os estudantes comentam como a senha é fácil e por isso o Gabri, nosso personagem na simulação, poderia ser roubado com facilidade. Afirmam a necessidade de criar uma senha mais difícil, para que, se o cartão for perdido ou roubado, a pessoa não tirar todo o dinheiro do banco ou fazer compras. Confirmo a afirmativa e informo que as senhas podem ser compostas por números e letras, como aquelas que utilizamos em computadores, para nossos e-mails, e nos caixas eletrônicos dos bancos.

> Ica: Que senha fácil. Ainda bem Gabri, inventou uma senha fácil só prá... 1,2,34,5,6.
> Pesquisadora: Então, o Gabri digita sua senha e...
> Rosa: Aí o cartão, o negócio vai lá e recusa.
> Pesquisadora: tudo bem. Aí a moça fica esperando, fica rodando, rodando, rodando... Aí chega a informação: compra não aprovada.
> Rosa: É porque recusou, porque ele não tem dinheiro no banco.
> Pesquisadora: Não tem dinheiro no banco? Como assim? O Gabri não conseguiu pagar a compra ainda? E agora? Ele fala: Moça, mas eu preciso dessa compra, se eu não levar essa compra a gente não vai comer hoje. O que será que a moça pode oferecer pra vocês?
> Manu: E agora ele precisa levar porque não tem nada casa. Não tem dinheiro pra comprar.
> Emê: Aí a mulher vai falar assim: Depois você paga.
> Gabri: Aí a mulher vai falar e eu vou falar assim: Depois eu trago o dinheiro pra pagar.
> Pesquisadora: Ah! Outra opção. O quê que ela vai falar?
> Adri: Você quer que anota?
> Pequisadora: E o que é anotar?
> Gab: Comprar fiado.
> Pesquisadora: O quê que é anotar? Significa que você não precisa pagar? Mas, não precisa pagar?
> Os estudantes respondem a uma só voz: Precisa.
> Pesquisadora: Precisa pagar?
> Rosa: Senão ela chama a polícia.
> Emê: Tem que trabalhar mais para ganhar mais dinheiro.
> Pesquisadora: Trabalha mais, ganha esse dinheiro, vai lá e paga a compra?

> Eda: A gente empresta o dinheiro pra ele pagar.
> Pesquisadora: Ah, que boa ideia também.
> Emê: Olha aqui, eu vou te emprestar cinquenta, depois você me paga.
> Pesquisadora: Ele emprestou dinheiro pra pagar a conta. Muito bom!
> Emê: Vou fazer melhor. Vou te emprestar cem.
> Pesquisadora: Mas, aí você vai ter que trabalhar pra pagar ele. Percebem? Não está devendo o supermercado mais, mas tá devendo o vizinho, não é? Pode acontecer isso, gente?
> Fred: Não!
> Alle: Pode.
> Pesquisadora: Pode. O vizinho pode emprestar dinheiro, não pode? Mas você tem que pagar.

A partir dessa afirmativa, abordamos o assunto sobre os empréstimos e perguntei-lhes o porquê dos empréstimos.

> Pesquisadora: Por que precisamos pedir dinheiro emprestado?
> Emê: Quando o nosso dinheiro acaba e a gente precisa comprar alguma coisa muito importante. Aí a gente precisa pedir dinheiro emprestado para alguém, a mãe, a vó, a tia, o primo.
> Rosa: Quando a pessoa tá desempregada, ela não recebe o salário e aí precisa de dinheiro para pagar as contas. Então o que ela vai fazer? Tem que pedir emprestado ou comprar fiado. Quando arrumar trabalho paga tudo.
> Gabri: Também quando a pessoa ganha pouco e o dinheiro não dá para fazer as compras.
> Alle: Quando a pessoa compra muita coisa que não precisa e acaba o dinheiro e fica faltando para comprar as coisas importantes.
> Emê: Essa pessoa é ruim de paga. Eu não empresto pra ela não. Ela é gastadeira, tia Denília.

Essa afirmativa nos levou às gargalhadas e também à reflexão. Constatava, a partir dessa conversa, que esses estudantes estavam inteirados de diversas questões relativas às finanças e, embora não fosse o objetivo da oficina essa temática, percebia que não poderia deixar de abordá-la. Assim, conversamos sobre as dificuldades impostas pelo setor econômico e como essas imposições incidem sobre nós, especialmente os mais pobres, já que trabalhamos muito e recebemos muito pouco. Aproveitei para contar-lhes como os africanos e os afro-brasileiros ergueram nosso país, de forma literal, construindo, plantando, sustentando a economia da nação e não tiveram e ainda não tem o reconhecimento de seus grandes feitos.

Esses diálogos deixavam as crianças indignadas e levavam-nas a proferirem expressões de angústia e de revolta: - “Que sacanagem! – Que ruindade! – Que maldade!” Falei-lhes sobre o sistema bancário e seus empréstimos, dos juros que incidem sobre os valores emprestados dando-lhes exemplos reais. Contei-lhes que uma fez precisei pegar um empréstimo em um banco, porque todos os meus familiares eram pobres e não tinham dinheiro para me emprestar.

Disse-lhes que, a título de exemplo, que havia pedido R$10.000,00 emprestado para pagar em 24 vezes, ou seja, em 2 anos. Ao final deste período eu havia pagado quase duas vezes o valor que o banco havia me emprestado. Expliquei-lhes que esse pagamento é gerado por cálculos matemáticos que envolvem o valor solicitado (o capital), a taxa de juros e o tempo para efetuar o pagamento. Esse cálculo dirá o quanto pagaria ao banco, sendo este uma instituição que trabalha com finanças e obtêm parte de seu lucro nessas transações de empréstimos.

Informei-lhes que há pessoas que atuam como bancos, conhecidas por agiotas, emprestando seu próprio dinheiro cobrando juros, chamados de abusivos, ou seja, muito alto, acima do valor permitido pela lei. Por isso, essa prática é considerada ilegal e ao invés de ajudar a pessoa que está muito necessitada do dinheiro, a prejudica, já que ela terá dificuldade para pagar a dívida. Entre eles surgem burburinhos sobre pessoas que emprestam seu dinheiro, mas explico-lhes que a honestidade é uma virtude que deve ser exercitada todos os dias, pois o que não nos pertence deve ser devolvido ao dono. Se o dinheiro nos foi emprestado não é nosso e por isso devemos pagar àquele que nos ajudou em momento de necessidade.

Com o exemplo do empréstimo mencionado por mim, fizemos as contas no quadro e os estudantes ficavam assustados com os valores, especialmente o que eu havia necessitado, pois para eles 10 mil é muito dinheiro, valor que daria para comprar, segundo eles: casa, carro, moto, cavalo, vaca, boi, terra.

Abordamos esses pontos e trabalhamos sobre o valor dos imóveis, desde o lote até as casas. Contei-lhes que as avós da comunidade me contaram que parte de suas terras haviam sido perdidas para fazendeiros da região, em troca por alimentos para sustentar a família, especialmente por não saberem ler os contratos de compra que eram feitos pelos fazendeiros desonestos. Na ocasião, essa informação ainda era superficial para mim. Posteriormente, em uma conversa em dezembro com as matriarcas elas reforçaram essa informação com maiores detalhes:

> Dona A- A família do lado da minha mãe, todos eles tinha, né,...a terra também, que o...nós morava lá embaixo, então era assim que eles falavam. Todo mundo tinha um pedaço grande.
> Só que na hora da precisão, eles ia no patrão e o que tinha, eles ia e trocava.
> Dona F: Eles (os patrões) eram veiaco...o povo trabalhava pra ele, uai. Meu marido trabaiava naquela fazenda ali. Trabalhava a semana inteira pra eles, quando foi chegando o tempo dele, que ele não queria descer, ele (o patrão) pegou cada um dos empregado, mandou tudo assinar. O que ele trabalhasse ele pagava, assinando aquele papel ali, foi como ele pagou ele (o marido). (Explicando que o patrão pagou o quanto quis ao marido, já que este não sabia o que havia assinado, já que não sabia

> ler).
> Ele não tinha nada pra procurar lá na mão do escrivão,...se trabalhava na semana, tinha que assinar naquele dia. Tinha que assinar ali. Cê trabalhou te pagou.
> Pesquisadora: E o pessoal sabia o que estava escrito ali? Todo mundo sabia ler?
> Dona A- Não.
> Dona F- Sabia não, uai...
> 1- Então enganava o povo.
> Dona F: Aquele que sabia...aquele que sabia...só um não assinou, só um, mas o resto tudo assinou...Pra não ter nada.
> Dona A: A maioria dos pessoal mais velho falava, a maioria deles trabalhava...os mais velho trabalhava pros patrão é...era a troco de coisa de comer, não tinha negócio de receber dinheiro não. Ali recebia rapadura, feijão, fubá, né, fubá, e...sal. Recebia as despesas, né, era essas coisas que tinha...canjica, aí...
> Dona F: A minha mãe trabalhava e não tinha um tostão, minha mãe, uai. Não, minha mãe trabalhava a noite inteira pros outros, a noite tinha que trabalhar pros outros, porque num recebia nada. Chegava no outro dia de manhã, no dia de semana santa assim, tinha que descascar amendoim à noite inteira. Trabalhando...não tinha um tostão. Trazia arroz, trazia feijão, um fubá, uma rapadura. Era o que eles traziam.
> Dona A: Mas o dinheiro memo nada.
> Dona F: O dinheiro nada. Cê não sabe, cê tinha dinheiro não.
> Dona A: E o que eles iam fazendo, o fazendeiro ia comprando, ia trocando, trocando as coisas por coisa de comer, aí depois vinha cá e media, né... Quando o dono da terra pensava...só tinha só o lugarzinho da casa. Tinha que dividir tudo. Era o que eles tinham, era a terra, "ah, vamo vender um pedaço pra comprar despesas", então eles iam vendendo... (Transcrição de gravação, 2018)

Não pude fazer esse relato completo aos estudantes, mas eles já conheciam a história e sabiam da importância do ato de ler e ainda mais, de conhecer as técnicas da Matemática para operar com dados numéricos e de cálculo para resguardar seus bens e direitos. Orientei-os a conversarem com as avós para conhecerem mais sobre a história da comunidade, reforçando a importância dos saberes matemáticos.

Reforcei ser essa a história de muitos brasileiros negros e brancos, mas sem terem a oportunidade de estudar a aprender a ler e a escrever. Relatei-lhes que quando meu pai comprara o imóvel de sua residência atual, o vendedor disse aos vizinhos que havia feito a venda a um preto e este, em breve, devolveria o imóvel, porque não conseguiria quitar a dívida. Demonstrando indignação, as crianças perguntaram-me se o meu pai havia conseguido pagar a casa. Informei-lhes que sim e antes do prazo, porque meu pai ao ficar sabendo dessa fala, passou a trabalhar ainda mais, noite e dia, para quitar a dívida o quanto antes. Os estudantes vibraram com esse relato: - “Isso mesmo. - É assim que tem que fazer. – Tem que mostrar para eles.”

Falamos sobre a necessidade de lutarmos contra essas desigualdades e afirmei ser uma luta coletiva, porque juntos temos força, mas ela também é individual, na medida em que nos entendemos como sujeitos da mudança. Ficamos indignados com as injustiças e nos juntamos aos demais para buscarmos pela mudança e ainda que de forma lenta, ela poderá ocorrer. Esses momentos eram intensos, com os estudantes absortos em cada palavra que eu falava e

ao mesmo tempo irradiava tensão. Parecia que o ar estava denso, quase palpável. Difícil explicar em palavras.

Voltar para as práticas de Numeramento requeria de mim um imenso esforço, no sentido de trazer os estudantes para o centro da pesquisa. Neste dia fui amparada por Eda que, bruscamente, afirmou:

> Eda: Ô tia Denília, eu estou vendo aqui, ele (o Gabriel) só tinha dinheiro pra comprar o arroz. Então pra que ele foi comprar outras coisas? Ele não sabia que o dinheiro não ia dar?
> Pesquisadora: Concordam com a Eda, pessoal?

As opiniões divergiam e entre sim e não, propus que fizéssemos uma lista do que poderíamos comprar com vinte reais, considerando os itens e valores indicados por eles. Dei-lhes um tempo para que pudessem conversar entre si, analisar a lista no quadro com os valores e fazer seus cálculos. Em seguida retomamos, com a participação, principalmente, dos estudantes dos anos iniciais.

> Emê: 1 arroz, 1 óleo e um sabonete. Deu vinte reais, tia Denília.
> Rosa: 1 arroz, 1 feijão, um óleo e um sabonete. Também dá vinte.
> Eda: 1 arroz e um sabão em pó.
> Gabri: 1 arroz, 1 macarrão e um feijão. Sobra 1 real.
> Rosa: Então compra um sabonete, Gabri.
> Adri: 1 arroz, 1 macarrão, 1 óleo e 1 sabonete.
> Gab: 1 arroz e 2 feijão.
> Alle: 1 feijão, 1 óleo, 1 sabão em pó, 1macarrão e 2 sabonetes. Já tem arroz lá em casa. Não preciso comprar.
> Vini: 1 arroz, 1 macarrão e 1 óleo.
> Emê: Dá para comprar sabonete, Vini.
> Vini: Não. Eu quero ficar com o troco.
> Ica: Eu não quero comprar nada. Vou guardar os vinte reais.

Mostrei-lhes que todos estavam certos e que assim deveria ser a Matemática, vários caminhos para atingirmos um objetivo, ou seja, formas diferentes de resolver os problemas, mas chegaríamos ao mesmo resultado ou bem próximo dele, como o Ica. Para ele, ficar com os 20 reais seria a solução para o problema. Para outros uma compra maior e ficar devendo ao dono do mercado, seria a solução. Mas, todos utilizaram informações matemáticas para sua tomada de decisão.

Nesta proposta de oficina, trabalho com a perspectiva da Etnomatemática, ao conceber que "o cotidiano das compras para ensinar matemática revela práticas apreendidas fora do ambiente escolar, uma verdadeira etnomatemática do comércio." (D'AMBROSIO, 2009, p. 23).

Concebo o despertar de uma visão crítica quanto à realidade vigente, como componente essencial da Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2009), lançando mão de recursos matemáticos diversos, como se deu nessa atividade. Por meio dela pude perceber essa visão crítica presente nos saberes dos estudantes de São Félix, mas não essa constatação se estendeu para a oficina final, cujo relato virá a seguir.

6.3.8 A oficina 8: rompendo com os rótulos

Nessa oficina trago como gênero textual os rótulos de embalagens industrializadas para trabalharmos habilidades relacionadas às unidades de medidas. Os rótulos deveriam ser trazidos de casa pelos estudantes, sendo que eu não estabeleci critérios rígidos na seleção dos mesmos. Minha orientação foi que trouxessem os rótulos e ou as embalagens para que pudéssemos conversar sobre as mesmas.

Antes de entrar na oficina propriamente dita, retomei o tema anterior e sua atividade perguntando-lhes se haviam feito a própria lista de compras, como o combinado anteriormente. A maioria não fez o registro da lista, mas afirmaram que estava na memória a lista elaborada.

Como as professoras Cleo e Jo afirmavam frequentemente, as atividades para casa não eram um compromisso firmado entre a escola e a família, visto que vários dos estudantes não traziam as tarefas prontos. Não utilizei as atividades indicadas por mim como elemento para reforçar essa constatação, porque havia fatores externos que implicariam sobre a realização destas, tais como: o tempo entre uma oficina e outra poderia gerar o esquecimento quanto à tarefa; a orientação da atividade ser oral; a visão de minha pessoa e as atividades propostas por mim sem vínculo com a escola.

Ainda assim, poderia considerar o compromisso dos estudantes com tais atividades, já que sempre que eu voltava na atividade orientada por mim, a maioria tinha as respostas prontas, segundo eles, na cabeça.

Nesta atividade especificamente, surgiram não listas, mas objetos de desejo de cada um, tais como: capacete para motocicleta; tênis de marca; microfone; bola de futebol original; celular Iphone; piscina; roupa; brinquedos; bombons. Desta forma, dei por encerrada a oficina anterior para iniciarmos a próxima.

Cheguei com uma sacola na mão e desde minha entrada os estudantes demonstraram curiosidade sobre o que continha nesta, mas, para minha surpresa ninguém perguntou a

respeito, ainda que não desviassem os olhos da sacola plástica. Como a proposta envolvia rótulos, levei bombons para utilizar sua embalagem na atividade e também comermos os bombons, guloseima expressa em seus desejos.

A seleção da habilidade a ser trabalhada foi baseada na BNCC (2017), mas não perdi de vista os PCNS (1997) que afirmam ser necessário o trabalho com material manipulável como recurso de apoio na exploração de situações-problemas. (Quadro 16).

Quadro 16 - Oficina 8- Grandezas e medidas nos rótulos

Data Oficina 8	Tema gerador	Objetivos	Habilidades	C. h.	Atividades a realizar	Finalização:
23 e 30/11/2018	As compras da família no mercado	Analisar a relação dos estudantes com as situações problemas envolvendo as compras de produtos utilizados diariamente em seus lares.	(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 289)	1:30	Manusear e analisar as embalagens de produtos industrializados. Buscar informações matemáticas presentes no gênero textual.	A partilha dos bombons.

Fonte: Elaborado pela autora.

Começamos na abordagem das atividades propostas com um susto sem igual. Como eu já afirmei, os estudantes percebem a escola como extensão do quintal de sua casa, pois durante o final da semana o pequeno pátio da escola e o parquinho tornam-se espaço de lazer para os estudantes que vem acompanhados de seus familiares, para utilizarem a rede aberta de internet *wifi* da escola.

Solicito-lhes que apresentem as embalagens ou rótulos trazidos:

> Pesquisadora: Vocês lembram que eu tinha pedido para trazer embalagem? Quem trouxe?
> Vários estudantes respondem ao mesmo tempo: Eu trouxe.
> Pesquisadora: Ah legal! Muito bom. Então, por favor, peguem-nas que iremos utilizá-las agora.
> Mari: Ôh tia, a gente esqueceu na outra sala.
> Fred: Eu também esqueci a minha.
> Pesquisadora: Então vai lá buscar, bem rapidinho.
> Tae: Ôh tia, eu esqueci, esqueci.
> Manu: Ô tia, eu também esqueci.
> Vi: Eu também.
> Ica: Eu também.
> Pesquisadora: Então busca. Vou esperar vocês.

Vou para a porta da sala observar os estudantes da Educação Infantil em busca de suas embalagens. Então levo um baita susto, porque as crianças saem correndo pela rampa poeirenta da escola em direção à sua casa. Acostumada a trabalhar em escola urbana, com perigos diversos cercando a saída da escola, me desespero e começo gritar: - "Ah não, não é em casa não, gente! Não, gente! Não é em casa não, é na sala. Voltem! Não saiam! Me ajudem, pessoal!"

Peço socorro aos estudantes mais velhos que estão se divertindo diante de meu pânico, rindo e comentando entre si. Emê diz, para me acalmar: - "Preocupa não, tia Denília! É pertinho, eles voltam logo."

A professora Cleo, ao ouvir o burburinho, vem em meu socorro: - "Fique tranquila. Eles vão voltar já, já."

E em poucos minutos estão todos em sala, com suas embalagens em mãos, como se nada fora do comum tivesse ocorrido. Agradecida por todos estarem ali, respiro aliviada e digo-lhes que eu não havia vivenciado uma situação como aquela, até então. Afirmei que em minhas experiências com estudantes e escola, a saída deste lugar era muito burocrática e jamais os estudantes da idade deles poderiam sair sozinhos, menos ainda em horário de aula. Tanto os familiares ficariam bravos com tal situação quanto os profissionais da escola

preocupados com a segurança do fujão. Eles riem da situação e comentam sobre meu desespero e afirma não haver problema: -Viu? Todo mundo voltou.

Voltamos para as embalagens e para as situações de aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

> Pesquisadora: Muito bem, pessoal. Cada um pegue sua embalagem e fique com ela nas mãos que mostrarei algumas informações importantes.
> Vini: Meu tio pegou dinheiro e colocou na minha, tia.
> Eu ia buscar outra, mas não deu.

A professora Cleo que estava de passagem pela sala, após o susto da saída dos estudantes, orienta a estes que dividissem as embalagens com aqueles que havia esquecido. Rosa estava com várias nas mãos e distribui para aqueles que não tinham.

> Rosa: Quem não tem aí?
> Alguns estudantes respondem: Eu.
> Rosa: Um pro Gabriel.
> Pesquisadora: Ai, que susto que vocês me deram. Pensei que vocês iriam ali, na sala do lado, aí foram em casa. Meu coração quase saiu pela boca. Então vamos lá, o quê que vocês trouxeram? Levanta aí, levanta as embalagens, levanta, levanta as embalagens de vocês, levanta pra eu ver. Levanta, aí! Muito bem, olha só, vamos lá? Então fala pra mim o quê que é a sua embalagem, cada um apresenta a sua, combinado?
> Manu: Latinha de refrigerante.
> Eda: E a minha é chá.
> Tae: É de... iogurte
> Alle: Açúcar e iogurte
> Fred: de Nescau.
> Adri: Um perfume. É kaik.
> Ica: Ah é quik. É de fazer uma vitamina também.
> Vi: Cerveja. Lata.
> Pesquisadora: O que mais tem? Quem tem suco? E o seu é de bala, tae! E o seu Fred? Suco. E o seu Gabri?
> Gabri: Iogurte.
> Pesquisadora:. Eu queria que vocês pegassem as embalagens e dessem uma olhadinha nela. Vocês vão descobrir, enquanto a observam, o que vocês encontram de matemática nessas embalagens.
> Adri: Os números.
> Pesquisadora: Onde tem número aí?
> Os estudantes respondem colocando o dedo na embalagem: aqui, aqui, aqui....
> Pesquisadora: Ah! E o que será que esses número significa? Eles não estão aí por acaso, para enfeite. O que será?
> Adri: Quatrocentos G. aqui, quatrocentos G aqui.
> Pesquisadora: Sabem o que significa esse G? Quem sabe? (diante do silêncio informo: Quatrocentos gramas, isso mesmo. Tem muita informação nesses rótulos. Fred, o quê que você encontrou aí na sua, tem número aí na sua? Tem mais o que aí na sua? Olha isso, mostra pra tia, põe o dedinho aí? Mostra aí, hã, hã, deixe eu ver.

Enquanto passo observando sua análise sobre o rótulo, os estudantes conversam entre si e apontam as informações em que os números estão presentes. Entendo que, para eles,

Matemática é sinônimo de números. Vou tentar, novamente, ampliar essa concepção. Por isso, pego minha sacola plástica com as caixas de bombom e ganho a atenção de todos, mas nenhum deles pergunta sobre o conteúdo da sacola.

Então, sem delongas, retiro as caixas da sacola e ouço pequenos e entrecortados sussurros sobre meu produto. Apresento-lhes os bombons e informo-lhes que aquela seria a embalagem que eu utilizaria para a atividade. Seleciono uma caixa e apresento-lhes o rótulo como gênero textual, mas como o burburinho permanece, digo-lhes que comeremos, juntos, os bombons após a atividade. O burburinho desaparece e surgem vivas de pura euforia.

Quando escolhi os bombons para a atividade o fiz pensando no momento de repartir as guloseimas, pois em vários momentos os bombons foram citados como objeto de desejo daquele grupo.

Mostrei-lhes que em um rótulo há inúmeras informações que podem apenas ser lidas, mas se analisadas com atenção, perceberemos a riqueza constante naqueles textos.

Imagem 45 - Embalagem de bombons

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após a exploração da embalagem, orientei-os a buscarem as seguintes informações: peso do produto contido na embalagem, data de validade e descrição do produto. Os estudantes manuseiam as embalagens e como se pela primeira vez, empolgados me chamam a todo momento para mostrar suas descobertas.

> Pesquisadora: Vamos ver, tem muita informação, não é? Vini, olha aqui, que tanto de informação pra você.
> Manu: Olha aqui, tia.
> Emê: Ô Denilia, eu posso ficar com esse? Esse de nescau?
> Vários estudantes me chamam.
> Pesquisadora: Muito bem, pessoal, então deixa eu ver de quem eu vou pegar primeiro. Vou pegar o seu, vou pegar o óleo, olha aqui, vamos ver aqui. Encontrem esse retângulo aqui, cheio de tracinhos, podem ser de diferentes tamanhos. Depende da embalagem.
> À medida em que os estudantes vão localizando dizem: aqui tia, aqui, aqui...
> Pesquisadora: É esse aqui. Isso mesmo. Quem não encontrou?
> Emê: Aqui, Denília.
> Pesquisadora: Isso aí. Em toda embalagem tem, é isso mesmo, isso mesmo. Quem

> sabe o que isso significa?
> Vários estudantes dizem: Matemática, Matemática, Matemática.
> Pesquisadora: Então, quando você vai ao supermercado, aí a moça passa no caixa e a maquininha faz assim: Bip, não faz? Quando você passa o óleo no caixa, faz bip. Quando passar o leite, passa a cerveja, aí ela passa isso aqui oh: bip, não é assim? Lembrando que criança não pode comprar cerveja, certo, pessoal? Passa o suco também?
> Fred: Bip.
> Pesquisadora: Passa o perfume?
> Fred: Bip.
> Pesquisadora: Passa o quik. Onde está a o código de barra? Aqui.
> Fred e Gabri: bip, bip.

Vou fazendo o gesto de passar as mercadorias no leitor do caixa do supermercado, usando as embalagens trazidas por eles. Nesse momento era possível perceber que os estudantes já estavam associando a Matemática às ações cotidianas, mas eu queria saber mais. Entendia ser importante perceber se havia qualidade nessa associação, se os estudantes conseguiam discernir qual habilidade matemática deveria ser mobilizada para concluir a tarefa. Essa análise se daria, sob meu ponto de vista, a partir do diálogo com os estudantes.

> Especificamente, torna-se essencial, estudar o que se passa em sala de aula, na medida em que a sala de aula representa uma microssociedade, e não podemos imaginar uma educação para a democracia sem que valores democráticos básicos sejam aplicados de verdade em sala de aula, isso significa que devemos examinar as relações entre professor e alunos, bem como a natureza do processo investigativo que eles vivenciam. (ALRO; SKOVSMOSE, 2007, p. 142).

Partindo desse entendimento dou continuidade a essa última oficina, buscando mais convicções acerca dos saberes desses estudantes, já que meu desejo era dar visibilidade a essa comunidade e seus saberes, como forma de romper com o modelo de currículo colonizado e hegemônico. Assim pautava-me em um modelo de currículo crítico, "inclusivo "recriado, reciclado e partilhado pelos professores e alunos." (LADSON- BILLINGS, 2008, p. 100).

> Pesquisadora: Estamos fazendo compras. Vamos passando as mercadorias, pessoal.
> Fred e Ica: bip, bip...
> Emê: Encontrei o retângulo cheio de pauzinhos. E tem números.
> Pesquisadora: Tem uns pauzinhos mais grossinhos, mais fininhos não é? E assim vai, e assim embaixo tem os números; dois, um, zero, quatro, cinco, sete, nove, vou colocar um tanto de zero aqui e um tanto de um para andar depressa. Sabe como isso se chama? Código de barras. Estão vendo essa barrinha aqui? É um código, quando a gente passa, quando a gente vai lá no supermercado e passa no caixa, aquela máquina é um computador, Gabri. Perceberam que tem uma luzinha nesse computador do caixa? É um leitor de códigos de barras. Ele faz a leitura disso aqui, vai aparecer lá na tela do caixa: Óleo corcovado, a quantidade e o preço. Ele lê as mercadorias, por isso todas as mercadorias têm esses códigos de barras, como uma identidade desse produto. O leitor identifica essa mercadoria pelo código de barras, assim como nossa impressão digital no caixa eletrônico do banco. Todas as vezes que a gente vai fazer compras a gente vai encontrar isso aqui. Mesmo no

> supermercado onde não há esses caixas registradores, as mercadorias tem o código de barras, porque não é feito pelo dono do supermercado, mas é feita pela indústria, pelos seus computadores que criam varias sequências de números para identificar os produtos. Deixa eu mostrar mais uma coisinha no óleo dela. Nos já vimos o quanto é importante essa Matemática, não é? Que é por meio dela que essas várias sequências de números são criadas, que ela vai ter o código de barra lá do supermercado, para falar o quê que é o produto, pra quê, quanto que ele custa. Olha aqui, outra coisa que tem, encontrem aí no de vocês, não sei se é todo mundo não, vai ter assim no seu, oh: Um número e vai ter a letra g ou outra.
> Emê: Eu tenho.
> Pesquisadora: Ou a letra l, ou a letra k, encontrem aí, por favor.
> Emê: Eu tenho, quatrocentas gramas.
> Pesquisadora: Ou MG, vai ter assim: mg, ou k, ou g ou ml, encontrem aí pra mim se o seu tem. Quanto que tem no seu?
> Ica: Ôh tia, no meu tem mg.
> Pequisadora: Quanto que tem no seu? Novecentos ml? Achou no seu?
> Emê: Ô tia Denília, ô tia Denília, o meu... 400 ml.
> Vi: Tia Denília, olha o meu tem número e letra.

Os estudantes da Educação Infantil ao localizarem a informação, identificavam-na como números e letras, já que, em processo de alfabetização, não conseguiam ler o número, mas identificavam os algarismos e os grafemas.

> Pesquisadora: Gente, acharam aí? O que vocês acham que significa essa letrinha que vem junto com o código?
> Rosa: Quanto que pesa. É o peso.
> Pesquisadora: Isso mesmo Rosa. Quanto que pesa. Qual o peso desse produto que você comprou ou a quantidade de líquido que tem na embalagem. Então, quanto que pesa o seu?
> Rosa: Um. O meu tem um.
> Pesquisadora: Um o que? Vamos identificar as letras para sabermos como esse produto é medido. Estamos falando de medidas de massa de produtos como arroz, feijão, sal, sabonete, sabão em pó, carne... esses produtos usamos a unidade de medida chamada quilo e as unidades menores ligadas ao litro, como por exemplo: o grama, masculino, e não a grama, como o que temos plantado lá fora. Se for líquido como o leite, o refrigerante, o óleo, a cerveja, quando é liquido, quando é coisa que derrama, a gente vai encontrar assim (mostro a letra l) Vai encontrar o l que é o litro, vai encontrar o ml, que é o mililitro e outras unidades menores que vem do litro. Percebi que tem gente que encontrou o ml, tem gente que encontrou grama. Então temos produtos que utilizamos as medidas de massa e produtos que utilizamos as medidas de capacidade.
> Emê (mostrando sua lata de achocolatado em pó): O meu é mais que o da Rosa?
> Pesquisadora: Quando pesa o seu? Também é ml, tá vendo? Medida de capacidade. Estamos falando de líquidos.
> Emê: O meu é mais que o da Rosa? O dela é 1L e o seu 400 gr.
> Pesquisadora: São medidas diferentes. O seu, quatrocentos gramas, é subunidade do quilo, ou seja, é menos que o quilo. Grama é do quilo também, está vendo? É uma medida que vem junto do quilo, é menos que um quilo. O dela é um litro, é diferente você falar de quilo e falar de litro. O seu se puder ser diluído, como fazemos com o suco em pó, poderia fazer muitos litros, entendeu? Você pode fazer mais de um litro, porque é pozinho, vai dissolver, não é? Vai dissolver lá no leite, e pode fazer mais de um litro, então o seu complementa o dela. Você vai precisar de leite pra fazer o seu Quik, não é? Agora, Vini, o seu o que tem aí? Identifique para nós.
> Vini (após revirar o saco de açúcar, sendo auxiliada pelos colegas): Tia, eu achei, tia eu achei. É o número 5 e tem o k.

> Pesquisadora: É o número cinco, cinco quilos. O seu é que tem mais, quando falamos em medida de massa. Cinco quilos. Esses números e essas letrinhas que a gente está vendo, representam a quantidade do produto que tinha na sua embalagem. Então aqui tinha chá, não é? Tinha dez saquinhos com dez gramas cada um, não é? Então nos vamos encontrar quantos gramas no total?
> Emê: Aqui. 10 vez 10. Tem 100. Cem o que mesmo, Denília.
> Pesquisadora: Vamos ver na caixa? 10 saquinhos de 10 gramas. Então seria 100 gramas, que é uma subunidade do quilo. Para a gente ter um quilo do chá, teríamos de ter quantas caixas dessa? Pensem um pouquinho e depois voltaremos a essa questão.
> Pesquisadora: Agora vocês irão encontrar umas letras, uns números, parecendo que eles foram carimbados na embalagem. Parecem que foram carimbado.
> Emê: Já achei.
> Pesquisadora: Achou? O quê que você encontrou aí?
> Adri: Já achei, já achei.
> Alle: Eu também.
> Rosa: E eu.
> Pesquisadora: É, isso aí. Deixe-me ver Fred.Isso, Fred, muito bem. isso aí, Thae, isso mesmo.
> Emê: Dez por cento? Está escrito aqui oh.
> Pesquisadora: Muito bem.O que são esses números? Fred, o quê que você acha que são esses números aí?
> Fred: Eu não tenho. No meu não tem.
> Pesquisadora: Posso ajudar, Fred? Vamos ver juntos? Toda embalagem deve ter. Às vezes vem aqui no fundo.
> Pesquisadora; Vamos em minha embalagem?
> Os alunos dizem: Oba!
> Pesquisadora: Olha, também é uma embalagem, igual à de vocês, só que essa embalagem aqui não tá aberta, vamos abrir aqui. A Manu já viu, olha o código de barra igual o que tem na embalagem de vocês. Quando eu fui ao supermercado, a moça passou na máquina fez assim: bip, aí apareceu o preço dele, o produto, a quantidade, a nome da fábrica que o produziu... tudo isso lido por meio do código de barras. Essa embalagem é parecida com a da Vi, a caixa de chá, para sabermos a quantidade. No dela, da Vi, tem dez saquinhos de dez gramas, que tem ali, dez G. G de grama, então dez G, aí, nós vamos falar que tem dez saquinhos, aqui no meu tá falando assim olha: É, contêm contem vinte unidades.
> Gabri: Unidade?
> Pesquisadora Então tem vinte bombons aqui dentro, o que significa vinte unidades? Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte.
> Os alunos acompanham a contagem um a um, na medida em que os bombons vão sendo retirados da embalagem.
> Pesquisadora: Tem vinte, vinte chocolatinho aqui dentro, aí depois está escrito assim: Tem vinte chocolates, e esses vinte chocolates juntos tem cento e vinte e seis g, g de gramas. Venham aqui e peguem para sentir o quanto pesa essa embalagem. Ela é levinha, olha só, apenas 126 gramas. Então quanto pesaria cada bombom?
> Tae: Um dia meu pai me deu um.
> Pesquisadora: Eu tenho mais uma coisa pra falar pra vocês. Lembram dos números que pareciam estar carimbados? Lembra que vocês encontraram aí? Nos números carimbados sabe o quê que eu tenho? Vou dizer pra vocês, olha: 09/02/2019, o que é isso?
> Eda: É o ano, é o ano.
> Pesquisadora: É uma data, no seu também tem uma data. Vamos lá prestem atenção e encontrem aí.
> Tae: No meu não tem, tia. Me ajuda.

As crianças começam a rir no momento em que vou ajudar Tae na localização da data em sua embalagem. Ela tira a embalagem de uma bala da boca, e toda molhada pela saliva

perde a tinta do registro das informações que estávamos trabalhando. Os estudantes ficam entre divertidos e atentos à minha postura diante dessa situação.

> Pesquisadora: A boca pessoal é uma porta de entrada para doenças, porque por ela entram bactérias que podem deixar a gente muito, muito doente. Então, não colocamos na boca o que a gente sabe que não está limpo e ou objetos que não são comestíveis. Vamos ter cuidado com nossa saúde e cuidar com atenção de todas partes de nosso corpo. A gente chama de higiene esses cuidados. Vamos arrumar outra embalagem para a Tae. Pode ser, Tae? As informação da sua estão apagadas e por isso não vai dar para você usar. Pesquisadora: Qual é a data que tem em sua embalagem, pessoal?
> Emê: O meu foi no 20/02/2019.
> Vini: O meu é 04/2018.
> Eda: vinte e seis e dois mil e dezoito.
> Tae: Lê para mim, ô tia.
> Pesquisadora (dizendo da embalagem de Tae): 12/10/19.
> Ica: O meu tem trinta, ô Denília.
> Emê: O do da Mari foi lançado em 04/2021, tá?
> Pesquisadora: É isso que eu quero. Para que vocês acham que serve essa data?
> Adri: Trinta paginas, dia 30/11/2017.
> Pesquisadora: (Os alunos estão tentando falar ao mesmo tempo) Vamos falar um de cada vez, pessoal?
> Manu: O meu tem quatro, o zero, o zero, o dois e o sete.
> Pesquisadora: Vamos organizar esses números para ver o que significam? O zero e o quatro poderia ser o mês quatro, pessoal? O dois e o sete, poderia ser 27, o dia? De que mês estamos falando? Mês quatro. Qual é o nome do mês?
> Emê: O do Fred foi lançado em 11/07/2019.
> Pesquisadora: Mês 04/2021, isso que eu quero saber.
> Gab: 11/10/2019.
> Pesquisadora: zero, zero, oito. Olha aqui, deixa eu ver quem vai responder. Vamos ver quem vai responder. Prestem atenção. O que vocês acham que significam esses números aqui?
> Alle: Eu sei, tia.
> Gabri: É Matemática
> Vários alunos: Matemática, Matemática, Matemática.
> Pesquisadora: É isso mesmo, é Matemática, mas...
> Emê: O preço, a data.
> Pesquisadora: A data.
> Emê: E o código.
> Pesquisadora. Estamos falando desses números que a gente viu por último, que tá carimbado.
> Emê: A data.
> Rosa: A data que foi lançada, a data do dia que ele fez.
> Pesquisadora: Olha o que você diz, Rosa: data do dia que ele fez. Ou melhor, que ele foi embalado. Por que essa data é importante? Precisamos saber sobre sua validade, precisamos saber que ele vence. Tem um produto, como o leite, que vem escrito assim: Fabricação: O dia que ele foi fabricado, porque o leite, ele estraga mais rápido, não é?
> Emê: É, por que o leite azeda.
> Pesquisadora: Porque o leite estraga mais rápido que o perfume. O perfume perde a validade, o perfume perde o cheiro, se ele ficar guardado muito tempo ele perde o cheiro, então o perfume ele dura muito mais tempo que o...
> Alguns alunos dizem: Leite
> Pesquisadora: O leite, o que acontece se ele ficar muito tempo guardado?
> Mari: Azeda.
> Adri: Ele azeda, tem que por na geladeira.
> Pesquisadora: Ele grossa, não é? Com cheiro ruim.
> Adri: Mas o leite, dá pra fazer arroz doce.

Pesquisadora: Com o leite azedo dá para usar em algumas receitas como a broa, alguns doces. É verdade, Adri. Bem lembrado.
Manu: Doce de leite é tão gostoso...
Pesquisadora: A caixinha de leite que a Rosa trouxe tá falando assim ó: Fabricação, FAB, está assim: a letra F, o A e o B, esse F, A e B significa: Fabricação, que dia que ele foi fabricado, quer dizer o dia que ele foi colocado aqui dentro da caixinha, 10/07/2018. Quem sabe qual que é o mês sete?
Alle: Julho.
Pesquisadora: Julho, parabéns! Qual que é o mês sete, pessoal?
Vários alunos dizem: Julho, julho.
Pesquisadora: Julho, isso mesmo, então ele foi fabricado no dia 10 de julho de 2018. Aí tem assim, no da Rosa está assim: VAL, esse VAL aí é de validade, quanto, até que dia que ele vale, aí tá assim ó: 06/11/2018
Emê: Então já venceu.
Rosa: Não, ele vai vencer no mês onze.
Emê: Ah é, ah é.
Pesquisadora: Mês onze. Nós estamos em qual mês?
Emê: Mês onze. É Novembro.
Pesquisadora: Novembro. Parabéns! Mês onze, Novembro. Então o leite dela ia valer até o mês onze, mas ela bebeu o leite antes do mês onze, acabou com o leite antes, então não teve de perder a validade, certo?
Rosa: Se não ele azeda.
Pesquisadora: Tem uma pessoa que tá com mercadoria que vale até o mês dois de dois mil e dezenove. A validade dele é até o ano que vem. A gente não está no ano de 2018? O ano que vem será 2019, depois que passar o natal, passar o ano novo, aí vem dois mil e dezenove,
Gabri: Aí ele vence.
Pesquisadora: Então ele vai vencer dia vinte do dois, O que isso significa? Quem sabe qual é o mês dois?
Os estudantes dizem: eu, eu, eu... as, não falam nada referente ao mês.
Pesquisadora: O mês Um é o mês de Janeiro e o mês dois é o mês de:
Emê: Agosto.
Pesquisadora: Concordam? (Diante do silêncio eu falo) Fevereiro é o mês dois. Então o seu vale ate o dia vinte de fevereiro de dois mil e dezenove. Tem outro que vai vencer dia 08/02/2019. Olha! É o meu. Será que o vamos deixar chegar até essa data?
Os alunos respondem: não
Pesquisadora: Por que que não vai?
Emê: Nós vamos comer tudo hoje.
Pesquisadora: Eu não gosto de comer sozinha, então vocês vão me ajudar, está bom? Beleza então. Daqui a pouquinho a gente dá uma paradinha e come todos os bombons. Vamos dividir entre nós.
(os alunos riem satisfeitos)
Pesquisadora: E tem aqui um produto também que vai até o dia 12/10/2000. Escuta aqui Eda, tem um produto aqui que vai até o dia 12/10/2019, qual que é o mês 10?
Os estudantes tentam responder, mas não sai o mês de Outubro.
Pesquisadora: Se o mês onze você me disse que é novembro, qual é o mês antes de Novembro?
Vários estudantes respondem: dezembro. O mês dez, janeiro.
Pesquisadora: Antes de novembro, pessoal.
Fred: Fevereiro.
Pesquisadora: Vamos contar lá no calendário: Janeiro- 1, Fevereiro- 2, Março- 3, Abril- 4, Maio- 5, Junho- 6, julho- 7, Agosto- 8, Setembro- 9, Outubro- 10. Qual é o mês 10 aqui?
Os estudantes respondem: Outubro, Outubro.
Pesquisadora: Outubro. O mês dez então é o mês de Outubro.
Emê: Outubro
Pesquisadora: Outubro de dois mil e dezenove. Olha aí vai vencer no ano que vem ainda. Estão vendo o tanto de informação que tem em uma embalagem pra gente descobrir? Agora encontrem uma tabelinha, um quadrinho que tem um tanto de

> palavras, tem um tanto de números também e ela é formada por linhas e colunas. Assim. (desenho no quadro) A tabela é um texto também. Tem informações que precisam ser lidas, compreendidas e interpretadas. Essas informações podem vir com palavras e números, falando sobre a composição do produto, o que tem nele.
> Eda: Achei.
> Adri: Aqui
> Vini: Achei.
> Fred: Não achei.
> Pesquisadora: Desdobra o rótulo, Fred, para eu te ajudar. Com ele dobrado não dá para ver o que estamos procurando.
> papelzinho pra tia, aí fica mais fácil pra tia te ajudar, aqui ó, acharam?
> Pesquisadora: Sabem o que tem nessa tabelinha? Ah, a Rosa já leu. Porque que chama tabela, gente?
> Pesquisadora: Tabela é um texto, só que é um texto diferente do que estamos acostumados a ver. Esse texto vem organizado em linhas e colunas, traz informações com números. Mas, a sua organização deixa a leitura das informações mais fácil e mais rápida. Leiam o que está escrito em sua tabela. Na minha tem informações nutricionais, diz de quantas vitaminas, açúcar e gordura esse bombom poderia trazer para mim. Observem a de vocês e verão que, se for um alimento ou bebida, sua tabela trará informações nutricionais como a minha.

Os estudantes leem as informações, um auxiliando o outro na leitura e comentando sobre a mesma. Pareceu-me que eles não estavam acostumados a trabalhar com esse gênero, tabela, em suas práticas. Ainda assim, não demonstraram dificuldade na compreensão das informações, sendo que me perguntavam sempre que tinham dúvida.

Essa oficina teve a duração de dois encontros em novembro, dias 23 e 30 de setembro de 2018. Ao final do primeiro encontro fomos às pressas para a divisão das duas caixas de bombons que eu havia levado. Como nas demais práticas, fui para o quadro e sendo guiadas por eles, processamos os algoritmos. Contamos 13 estudantes em classe e contamos os bombons, 40. Sendo assim, propus-lhes que procedessem a divisão, determinando quantos bombons cada um receberia.

Afirmei ser importante que todos recebessem a mesma quantidade e se sobrasse, de forma que não pudéssemos dividir equitativamente, eu levaria para minhas filhas. Para proceder a divisão, os estudantes deram sugestões de como fazê-lo:

> Rosa: Divide 40 bombons para 13 pessoas. É só fazer a conta. Eu não quero fazer.
> Emê: Tem um jeito mais fácil: vai entregando um por um até acabar. Quando acabar a gente conta quanto cada um ganhou. Tem pouco gente, Denília. É rapidinho. Eu te ajudo.
> Pesquisadora: Vamos fazer dos dois jeitos. As ideias são boas. Tem mais alguma ideia, pessoal?
> Alle: Eu tenho. É só pensar de 10 em 10. Se tem 40 bombons e se fosse 10 pessoas, cada um ia ganhar 4, mas são 13, então eu acho que cada um vai ganhar 3.
> Pesquisadora; Vamos conferir? Vamos proceder como o Emê disse e depois vamos fazer a operação no quadro. Pode ser?

Comecei a distribuição dos bombons um a um e pedi aos estudantes que não comessem ainda. Cada um recebeu 3 bombons e sobrou um. Quando contamos, os estudantes perceberam que havia 39 bombons distribuídos e que sobrava um. Então me pediram que sorteasse aquele.

Enquanto eles se deliciavam com os bombons fui até o quadro e efetuei o algoritmo 40:13= 3. Mostrei-lhes que 3 x 13= 39. Desenhei 4 conjuntos de 10, conforme a ideia de Alle e circulando os conjuntos de 3. Chegamos aos 13 conjuntos de 3, ou seja, 13 estudantes e 3 bombons para cada. Eles puderam, mais uma vez, perceber que havia caminhos diferentes, estratégias pessoais que levariam à resposta matematicamente correta. Afirmei que cada um tem um jeito diferente de pensar e usar a Matemática, sendo o mais importante não desistirmos de aprender seus conteúdos por ouvirmos as pessoas dizendo que ela é difícil.

Ansiosos pelo sorteio do último bombom, usaram o argumento que eu tinha duas filhas e assim não poderia levar bombom apenas para uma. Disse-lhe que poderíamos considerar a possibilidade de dividir aquele bombom ao meio, uma parte para cada uma das filhas. Fui rechaçada com suas discordâncias e decidi que sortearia o bombom, mas que não gostaria de ver ninguém chateado por não ter sido ele o ganhador.

Escrevi os números em pequenos papeis duas vezes, com ajuda dos estudantes dobramos separadamente os dois grupos. Um grupo foi para a caixinha do sorteio e o outro dividido entre eles, sendo que cada um recebeu um número aleatoriamente. Afirmei estar muito atenta ao processo do sorteio para que não houvesse injustiça, reforçando a importância de sabermos Matemática para proceder aquele momento.

Antes do sorteio Emê disse: - “Denília, vou ali rezar um pouquinho para eu ganhar esse bombom. Eu o quero tanto!”

Ele saiu de seu lugar, atravessando a sala ajoelhou-se em frente a uma mesa na qual encontrava-se o desenho de um santo. Fiquei observando-o e pensando como as práticas religiosas estavam presentes em seu dia-a-dia, influenciando-os nas tomadas de decisão. Seu gesto chamou a atenção dos demais que decidiram seguir seu exemplo, alguns como se fosse uma brincadeira (Imagem 46). Só Fred não foi, ficou de longe observando a cena e rindo.

Imagem 46 - Estudantes quilombolas fazendo uma prece

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018).

Esperei o final das preces que resultou em uma oração coletiva de origem católica-cristã e procedemos o sorteio, que para surpresa de todos teve Emê como o sorteado. Feliz ele declarou que Deus o havia ajudado porque ele estava sendo sincero. Refleti sobre sua fala em silêncio, observando o efeito dela sobre os demais que, resignados juntava o material para irem para a casa, após mais uma manhã de intenso aprendizado.

Ao final das oficinas constatei que os estudantes participam de práticas de Numeramento em seu cotidiano e por isso detém muitas informações matemáticas que os possibilitam a resolução de situações-problemas. Para tal, mobilizam conhecimentos curriculares, mas as estratégias pessoais estão postas em suas ações, levando-os à resolução pertinente.

Ainda assim, é possível concluir que se faz necessário práticas contumazes de Letramento, já que a dificuldade dos estudantes em ler, compreender e interpretar as informações constantes em gêneros textuais diversos é significativa. Sob minha avaliação, o processo de alfabetização não está completo, sendo necessário a retomada nas habilidades da alfabetização, para consolidação do processo.

Essa leitura levou-me a questionar se há uma idade certa para ser/estar alfabetizado, pois os estudantes demonstraram perspicácia e inteligência para a aprendizagem das tecnologias da escrita. Entretanto, a comunidade não faz uso de gêneros textuais diversos em seu cotidiano, limitando os estudantes aos gêneros que possibilitam informações acesso a informações e habilidades matemáticas. Os materiais de leitura e literatura são praticamente

exclusividade do espaço escolar. As rodas de conversa praticadas pela comunidade são essenciais no desenvolvimento da oralidade, na relação interpessoal e no acesso aos assuntos inerentes à comunidade, mas não favorecem o desenvolvimento da leitura.

Constato, também, que os estudantes ficam limitados aos exercícios com algoritmos tradicionais, descontextualizados das propostas da metodologia de Resolução de Problemas, pois compreendo como Maria Ignez Diniz (2001) que

> enfrentar e resolver uma situação problema não significa apenas a compreensão do que é exigido, aplicação das técnicas ou fórmulas adequadas e a obtenção da resposta correta, mas, além disso, uma atitude de "investigação científica" em relação àquilo que está pronto. (DINIZ, 2001, p. 92).

Quando exposto a uma situação problema que demande a análise do que está posto, os estudantes buscam nas operações tradicionais a resolução sem uma reflexão sobre a situação. Se orientados para a compreensão do contexto, os estudantes mobilizam habilidades desenvolvidas em suas práticas cotidianas e resolvem a contento o problema.

No que tange ao calendário pude perceber a distância que os estudantes têm em relação a este gênero. Dos mais novos aos mais velhos do 5º ano, não há uma sistematização da divisão do ano gregoriano. Eles não demostram ter clareza quanto aos meses e a maioria não tem memorizado nem a data de nascimento. Não entendo essa situação como problema na comunidade, já que as mães e avós também não preocupam-se com essa informação, sendo estas as pessoas que convivem a maior parte do tempo com as crianças.

Os sistemas de medidas, com seus instrumentos padrões ou não padronizados, são distantes do repertório de conhecimento dos estudantes. Embora sejam perspicazes e aprendam com facilidade, compreendo que, em virtude de terem na comunidade um sistema de medidas próprio, a quarta, a neta, o prato e suas subunidades, os estudantes estão mais familiarizados com estes e, creio, por isso mais distantes das grandezas e medidas trazidas pelo currículo.

Em detrimento a todas essas constatações, afirmo que ainda que os estudantes nãos se interessem por determinados conteúdos curriculares, é papel da educação escolarizada oportunizar-lhes a aprendizagem destes. Como sua vida não ficará restrita ao quilombo, faz-se necessário ter em sua bagagem de formação os conteúdos curriculares, para que possam, de forma igualitária, participar de contextos e espaços sociais diversos da vida cidadã.

Assim considero, como Helle Alro e Ole Skovsmose (2007, p. 142), "que, se a aprendizagem deve apoiar o desenvolvimento da cidadania, então o diálogo deve ter um papel

preponderante na sala de aula.” Esse diálogo deve ser estabelecido com a comunidade escolar em prol de um currículo que atenda suas necessidades locais, os interesses de aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades que os preparem para a vida cidadã.

Em nosso último encontro, relatado a seguir, percebi a necessidade de um trabalho pedagógico que considere ações de letramento racial para toda a comunidade escolar, como forma de assegurar o enfrentamento, com suporte na formação, às questões raciais que eclodem, a todo momento, em nossa sociedade que perpetua as relações de poder por meio do conceito de raça.

6.3.9 A dor no último encontro com as crianças

Ao final das oficinas, ou melhor, do ano letivo, e após um período de chuvas intensas que impossibilitou-me de estar presente na escola quilombola semanalmente, definimos por um encerramento das atividades letivas com uma festinha para as crianças, com a previsão de ocorrer em 7 de dezembro de 2018, caso a estrada estivesse transitável e a chuva desse uma trégua.

Desde o início do mês estive trocando informações meteorológicas com as docentes a fim de organizarmos a festa, cujas guloseimas seriam levadas por mim, uma promessa feita desde o dia das crianças, que não pode ser concretizada em virtude das chuvas torrenciais. Como estas não passavam e a estrada dificultaria a chegada de um veículo sem tração, a festa estava para ser cancelada, mas deixamos para tomar a decisão durante a semana de sua ocorrência.

Diante do impasse, eu estaria limitada quanto ao que levar, já que, se de improviso, não daria para fazer um planejamento que contemplasse, especialmente, comidas perecíveis, como salgados, bolos e doces.

Combinei, então, com um casal de amigos, proprietários de uma padaria em uma cidade próxima, sobre a possibilidade de fazer um bolo de um dia para o outro. Ao explicar a situação, ficaram empolgados com as crianças, diante dos relatos feitos de amorosidade, respeito e atenção, que prometeram doar o bolo.

Assim, na segunda-feira amanheceu sem chuva, na terça choveu um pouco, na quarta também, mas não quinta não. Sem alertar as crianças, definimos por manter a festa na sexta-feira.

Rapidamente liguei para os amigos confirmando o bolo de chocolate, com bastante brigadeiro, coloquei refrigerante para gelar, preparei os descartáveis e fui em busca de balas,

pipocas, chocolates e salgados, não obtendo muito sucesso quanto ao último.

Na manhã seguinte passei na padaria para pegar alguns pães-de-queijo e alguns biscoitos e seguimos viagem, minha filha e eu, com o bolo, refrigerante e os objetos para a organização do espaço.

Como estaria entrando em uma estrada sem sinal de telefonia móvel, enviei uma mensagem para as docentes avisando de minha ida. Então, neste momento elas contaram às crianças o que estaria ocorrendo em alguns instantes.

Mas, a chegada não foi tão tranquila como havíamos almejado: faltando cerca de um quilômetro para a chegada à escola, na estrada de terra, deparamos com um caminhão de madeira de eucalipto estragado na estrada e atravessado como estava, sendo um veículo longo, não havia espaço para outro veículo transitar, a não ser motocicletas e ou bicicletas.

Uma angústia ardeu em meu peito, mas a fagulha da esperança permanecia acesa e eu não poderia deixar a oportunidade de festejar com as crianças ser perdida. Ao conversar com o motorista do veículo danificado, tive a esperança alimentada quando ele me disse que estaria tentando um conserto, ainda que paliativo, mas objetivando a retirada do veículo do caminho.

Enquanto aguardava o conserto, um táxi aproximou-se com destino à comunidade quilombola e, para minha surpresa, desceram, deste, duas moças já conhecidas por mim que ao saberem do ocorrido, decidiram seguir o restante do caminho andando. Então pedi a elas que informassem às docentes a situação na qual estava envolvida, mas que, de uma forma ou outra eu chegaria.

Após 40 minutos, o motorista informou a mim e aos demais motoristas ali parados, que não havia conserto para o veículo e que teria de aguardar a chegada de um mecânico com a peça substitutiva vindo da cidade mais próxima, sem previsão de tempo para tal ocorrência.

Senti meu corpo baquear, visto que eu não teria, juntamente com minha filha, como carregar todos os pertences da festa até à escola. Comentei com um senhor sobre meu dilema e ele disse ter outro caminho, mas teríamos de voltar para a estrada e dar uma boa volta. Ao afirmar não conhecer esse outro trajeto, ele prontificou-se a guiar-me, dizendo que desta forma ele também não perderia sua viagem, concretizando seus planos iniciais, interrompidos pelo caminhão atravessado na pista.

Não pensei um segundo sequer, aceitando o convite com a esperança brilhando novamente. Seguimos caminho e uma hora após o previsto para começar a festa, eu estava chegando na escola.

Fui ovacionada ao chegar. A festa já havia começado.

Arrumamos a mesa e começamos a servir as crianças que, embora muito felizes, não perderam o que havia aprendido com seus familiares: o respeito. Aguardando, ainda que ansiosas, ser servida, cada criança recebeu das mãos das docentes os comes e bebes inicialmente, sendo que em seguida, alguns se prontificaram a ajudar e passaram a servir aos outros.

Não havia nenhuma criança com as mãos cheias ou comendo apressadamente. Degustavam sem pressa e conversavam entre si e algumas vezes contando algum caso para mim ou para minha filha, que de idade próxima, enturmou-se rapidamente.

Chegou a hora do bolo. Cantamos parabéns para todos e as docentes começaram a servir. Neste ponto, a fala de uma das crianças marcou-me profundamente. Um menino, de 10 anos, cujo sonho é ser jogador de futebol, tendo por exemplo o irmão que, naquele ano estava jogando na Bolívia, aproximou-se de mim e disse-me:

> **Adri:** -Tia Denília, você gosta mesmo da gente, né?
> **Pesquisadora**: Sim.
> **Adri**: – Por quê?
> Antes que eu respondesse, já com outras crianças ao nosso redor, ele disse:
> **Adri**: -Você gastou muito dinheiro com a gente hoje. Olha o tanto de coisa que você trouxe. Não precisava. A gente não merece!

Engasgada com sua fala eu disse a ele que aquilo era muito pouco para mostrar o meu carinho por eles e ainda mais, não representava nada diante do valor que cada um tem. Jamais passei por situação como esta, buscando palavras que não sabia manipular. Fui salva pela atitude afetuosa dele que me abraçou fortemente, fazendo com que os demais seguissem sua atitude.

Ainda dói a lembrança dessa fala. Eu precisava de mais tempo, refleti. Eu gostaria de ter mais tempo para mostrar a eles, através de ações educativas afirmativas, o quanto eles são importantes.

Percebi que sua fala não era a constatação de uma criança, mas de uma comunidade, de um povo ignorado por décadas, tolhidos de seus direitos e massificados pela *pedagogia do chicote* (FONSECA, 2014, p. 47) que, embora proibida atualmente, continua a vigorar por meio de uma violência que não deixa marca na carne, mas marca profundamente a alma.

O autor em sua obra relata que a educação do negro brasileiro foi pensada, criteriosamente, como estratégia de dominação.

> Ao contrário do que se possa pensar em relação à educação enquanto mecanismo de uma possível promoção social dos negros em uma sociedade livre e de um discurso

> transformador, o que encontramos foi a construção de sofisticadas estratégias de dominação, cujo aspecto mais relevante foi a tentativa de estabelecer uma linha de continuidade com a sociedade escravista. (FONSECA, 2014, p. 184).

Mesmo que autor tenha feito um apanhado histórico sobre a educação dos negros, desde as primeiras experiências educacionais ainda em um período escravocrata, pude perceber, ao final da pesquisa, o quanto a sociedade atual ainda objetiva formar trabalhadores adaptados a um regime de escravidão.

Tal constatação deu-se a partir da fala desta criança e em um encontro com as matriarcas, que enfatizaram, ainda que sem saber, o racismo estrutural, que corrói os pilares de nossa sociedade. Sílvio Almeida debate (2018, p. 38), com maestria essa temática, ao afirmar o racismo decorrente da estrutura social, estabelecido nas relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares.

A dor, dessa constatação, foi atenuada pelos abraços e as lágrimas contidas, diante dos olhinhos brilhando de prazer ao degustar o bolo.

Ao final o restante do bolo foi servido em pratinhos limpos e eles levaram para casa, afirmando que dariam às mães, ou avós, o que levou-me a duvidar, pois a maioria das crianças que conheci comiam-no durante o trajeto até sua casa.

Para reforçar o deleite que foi estar/aprender com essas crianças, recebi, posteriormente, o agradecimento de mães e avós que receberam o bolo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSCIÊNCIA DA INCONCLUSÃO

> A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, ano, p. 55).

Concluo esta pesquisa com a sensação de estar apenas começando. Encerro essa redação com o desejo de continuar. Continuar em campo, em diálogo com a comunidade, aprendendo com suas vivências e com sua alegria de viver.

As aprendizagens que trago comigo, passam a constituir uma nova forma de olhar a vida e o mundo, de me relacionar com as pessoas e com minha família. Tornam-se decisões que auxiliam na condução de minha vida.

Fui a campo com a clara intenção de saber acerca dos conhecimentos matemáticos de uma dada comunidade, mas, minha maior lição foi sobre como viver e, em comunidade, como valorizar seus entes queridos e mantê-los próximo.

Tantos conceitos reconstruídos, ressignificados e tantas questões respondidas, mas que, ainda, suscitam reflexões e novas questões. Trajetórias de vida. Espaço de convivência e de percepção do outro, seja no papel de educando ou de educador, mas aprendendo com as semelhanças e com as diferenças. Aprendendo na igualdade como ser humano, mas diferente enquanto pessoalidade.

Aprendo com as mães lições marcantes, como aquela que deseja, acima de todas as suas concepções e anseios para os filhos, que, simplesmente, eles sejam felizes. Além disso, confirmo a hipótese que, as mães nutrem grande respeito pela escola e a considera como aliada na formação de seus filhos, no que diz respeito a princípios de humanidade, tais como o respeito e a solidariedade.

Essas mães me ensinam que elas compreendem o que é diversidade e que a escola é o lugar de encontro com ela e que, seus filhos precisarão aprender a lidar e a respeitar a todos, sem nenhuma distinção.

Para além de tudo isso, aprendo a humildade e o reconhecimento de que temos limites e que precisamos do auxílio de outrem, especialmente quando este é professor e poderia oferecer ao meu filho oportunidade de aprendizagens sobre as quais não tenho domínio.

Infelizmente, constato também que, tal como ocorre em outras escolas, como reflexo das cobranças hierárquicas, a preocupação dos gestores educacionais não está na qualidade do

que se aprendeu, mas sim nos números gerados pelo município, como se estes, de fato, fossem representativos da qualidade da aprendizagem dos estudantes, aquela que se pretende para uma cidadania empreendedora, consciente.

Apesar dessas mazelas geradas, aprendo com Paulo Freire a importância da pergunta e, ao invés de respostas sou remetida às questões que, independente do momento, são políticas e me vejo buscando respostas para: alfabetizar em Língua Portuguesa e em Matemática para qual tempo? Para qual alfabetização? Para qual sujeito? Para que história de vida?

Assim, mantenho um olhar ainda mais atento ao meu fazer pedagógico e aos estudantes que passam por mim, ano a ano, para que minha prática reflita sobre as questões que trago.

Os paradigmas teóricos, pautados em Paulo Freire, lembram-me da necessidade de conhecer os sujeitos da aprendizagem, bem como seu pertencimento social e cultural, compreendendo que, como mediadora da aprendizagem, tenho de ofertar o melhor para o estudante, considerando, especialmente, quando as oportunidades que lhes foram negadas, geraram perdas de direitos que, dificilmente serão revertidos, mas que podem ser resgatados, não sem luta, por meio da educação e dos conhecimentos gerados em seu seio.

Diante de todos os desafios que surgem a cada ano ou a cada etapa escolar, ou a cada mudança no cenário político-econômico, por se tratar de lutar contra uma sociedade excludente e marginalizante, encontramos nos círculos de cultura, na amorosidade e na boniteza do ato educativo, fôlego para fomentarmos no percurso escolar de crianças, jovens, adultos e idosos a criatividade, a curiosidade epistemológica de uma geração ativa que, com lucidez e esperança podem, coletiva e individualmente, desenvolver, por onde passarem, circuitos virtuosos que viram histórias, histórias de vida, de luta, de aprendizagem e de semeadura.

A valorização e respeito pelos sujeitos que fazem a educação são primícias que devem ser difundidas como aspecto imaterial e vivificador das práticas pedagógicas.

Sua cultura, seus saberes, seu olhar, sua forma de ver, de viver, de falar, de andar e de mover no seu local e no global, devem despertar em seus formadores uma necessidade premente do interdisciplinar, do que é múltiplo e ao mesmo tempo único, mas integrados, sem dicotomias, sem rupturas, como se da vida não fizessem parte. Assim, superaríamos as viseiras dos enfoques compartimentados, sobre os quais o silêncio, e não o diálogo, é prevalente.

Mas, o quanto, verdadeiramente, somos guiados pelas teorias as quais defendemos? Quedava-me, frequentemente, ao longo da pesquisa, voltando a essa questão. Concebemo-nos como estudiosos, acadêmicos, profissionais da educação que defendem, no discurso, de forma efusiva e peremptória um pressuposto teórico ou um autor e suas ideias, aos quais apegamos defendendo-os aguerridamente. Mas, quando em suas experiências e vivências, vê-se diante de uma tomada de decisão contrária à teoria a qual defende, mas que, beneficiado pela proposta, seja lá a qual aspecto da vida refere-se, não pensa duas vezes em deixar para trás sua teoria e tomar um rumo diferente, até mesmo oposto ao que outrora defendia e não aceita ser questionado e não permite-se uma justificativa para tal.

Então, minha escolha relacionada a Paulo Freire diz de uma construção teórica que se dá na prática, muito tranquila de ser aplicada, de ser vivida, já que ela diz do ser humano, do que e como olhá-lo. E com estes, aliar os fazeres e saberes que podem ser direcionados a estes que necessitam do conhecimento, para alçarem outros patamares, para ampliarem suas lutas em prol de sua vida e de outros que participam de uma vida em comunidade.

Finalmente, aprendo que o sujeito da aprendizagem transcende os conteúdos e objetos a serem estudados, já que estes só ganham relevância quando presentes na vida do aprendente. Assim, a natureza política do ensino, suas ideologias e fundamentações diversas devem, necessariamente, centralizar e defender o ser humano que os processam.

Como somos levados, ao longo de nossa vida, a lermos de forma superficial, sem problematizarmos o que está sendo dito nas entrelinhas ou, até mesmo de forma explícita, o reforço do lugar do opressor e do oprimido. Infelizmente, temos perpetuado as mentiras que são ditas, inúmeras vezes, na roupagem de verdades, divulgadas em textos ditos populares, mas são postos entre estes com a finalidade de manter uma estratificação social injusta, maldosa, que rouba a dignidade dos sujeitos e não permite ver seu real valor.

Paulo Freire não nos diz do passado, mas mostrou-nos um futuro que incerto, se não houver um olhar atento para a educação, a escola e seus sujeitos. Quando planejamos a educação para um futuro, cujo marco seja civilizatório, pautamo-nos em um processo de práticas da liberdade, tendo o ato de esperançar como ferramenta de reconstrução diária de nossos pilares éticos e estéticos.

A pesquisa empreendida leva-me à aproximação das concepções freireanas de forma prática, reconhecendo em espaços, materialidade, sujeitos e no próprio mundo, a construção do papel do professor, que se volta para aprendizagens significativas e geradoras de novas formas de ver e ler a palavra e o mundo.

Em todas as etapas fui levada à compreensão da educação como uma instância política, não imparcial e ou neutra, mas que pode ser gerida de forma a valorizar e dignificar as pessoas, em um processo de formação humanizante e sensibilizatória. Para tal, faz-se necessário reconhecer as culturas como fonte de aprendizagens e ponto de partida para a convivência harmônica, incorporando outros saberes, diversos dos meus, presentes na diversidade cultural em circulação nos espaços de vivências sociais, nos estabelecimentos de ensino.

Considerando os sujeitos da aprendizagem sob o prisma freireano, parte-se do pressuposto de que estes, como produtores de conhecimento, carregam, quando chegam na escola, uma ampla bagagem de conhecimento. Esta, de forma alguma, poderia ser menosprezada em detrimento de um currículo oficial frio e distante da realidade e vivências daqueles que vivem a educação escolarizada e que deveriam ter a oportunidade, como direito fundamental, de protagonizar a construção de sua história de vida.

Sendo assim, as práticas educativas deveriam pautar na pessoalização desses sujeitos, primando por saber quem eles são, o que sabem e o que necessitam saber, ou seja, conhecer e ter sua trajetória de vida como componente curricular, através de um processo educativo dialógico, problematizador e permanente, gerando novas descobertas e direcionando a novas leituras.

Assim, partindo da mobilização de princípios humanizantes, as ações educativas na escola, tanto para a leitura quanto para a escrita, ou para a aprendizagem da Matemática e de tantas outras áreas de conhecimento e seus conteúdos, poderiam partir das aprendizagens culturais e históricas trazidas pelos estudantes e de músicas, jogos, brincadeiras, expressões, palavras... Se assim for, promoveriam de forma lúdica, interativa e participativa aulas cheias de boniteza, paramentadas na escuta atenta do outro e que formem o humano presente em cada indivíduo do processo.

Rompendo com processos avaliativos injustos e que valorizam a meritocracia, a avaliação da aprendizagem em Paulo Freire tem por objetivo rever e melhorar as práticas educativas em prol de estratégias exitosas. Em sua centralidade temos o como e por que os estudantes aprendem, carregado de intencionalidade pedagógica capaz de transformar vidas locais e global, suscitando a esperança, em cada agente da educação. Esperança que é ação, que se faz atuando, que se sonha agindo, que se torna na coletividade, na ruptura com paradigmas alienantes e segregadores.

Portanto, aprendi, ao longo de minha vivência com a comunidade quilombola, amar, respeitar e valorizar seus saberes, admirando seus modos de fazer a agir, levando-me à

reflexões que, quando voltadas para os estudantes com os quais atuo, que, necessariamente preciso, como profissional da educação, conectar seus saberes aos conteúdos curriculares, planejando aulas repletas de significado, suscitando reflexões, análises críticas sobre o momento e o devir.

Entretanto, o currículo escolar ainda é colonizado, tendo nele estampado a produção e os saberes de um grupo que insiste e persiste em manter sua hegemonia em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Urge que lutemos para uma decolonização, rompendo com o silenciamento e invisibilidade imposta aos grupos diversos que formam essa nação. Comecemos pelo currículo oficial da Matemática, tratando a hierarquização de seus conteúdos a partir da necessidade, interesses e saberes-fazeres do público em atendimento. Essa área de conhecimento conhecida por ser um instrumento de seleção cultural, pode ser tratada como instrumento para produção, sistematização e difusão de conhecimentos que garantam o reconhecimento e enfrentamento no que tange às desigualdades.

Tentei, por meio dessa pesquisa, insubordinar-me de forma criativa, apontando para um currículo insuficiente - a BNCC - no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem as habilidades relativas à Alfabetização Matemática e as práticas de Numeramento para a Educação Infantil e os anos da alfabetização o Ensino Fundamental. As rodas de conversa, os círculos de cultura e as oficinas reforçaram o que já sabíamos de antemão: as crianças são perspicazes, participam e não se sentem constrangidas em dizer acerca de si, suas vivências e seus anseios; aprendem com facilidade quando utilizadas as metodologias que mais adequam aos seus interesses e necessidades. Enfim, elas são sujeitos no processo educativo.

Para atender aos estudantes quilombolas, foco aqui na comunidade São Félix e aponto a importância de ofertar uma formação específica aos docentes que ali atuarão, enquanto não há um docente da própria comunidade para atender aos estudantes da Educação Básica local. A formação a estes deve ser pensada no sentido de ressignificar o papel da escola, especialmente a quilombola, tanto no aspecto social, quanto na seleção de conteúdos curriculares, dando resposta à questões como: que diretriz curricular utilizar? Qual a realidade social em que se insere o público atendido? Qual o projeto de educação se requer para a realidade dessa comunidade? Como promover um processo educacional que garanta, de fato, o direito ao conhecimento, à identidade étnica, à memória enquanto povo e à cultura local?

Portanto, não caberia apenas a Matemática dar respostas a essas questões, mas como área de conhecimento imprescindível à humanidade desde os primórdios, poderíamos, por meio de seus conteúdos e saberes possíveis a todos, dialogar com outras áreas de conhecimento. Um diálogo com vistas a ações de reconhecimento e enfrentamento das

desigualdades e, de forma específica, no que se refere às questões raciais, rompendo com as relações de poder que se fazem por meio da segregação social e do silenciamento.

Em vários momentos dessa pesquisa me peguei desviando de meu objeto de estudo, o Numeramento, quando, em meio às narrativas de vivências de racismo e preconceito racial, via-me tão angustiada e revoltada que, com um grito preso na garganta, buscava reforço na visão freireana, pautada no diálogo, no compromisso com o outro, nas ações políticas, repletas de intencionalidade de transformação. O esforço tornava-se válido à medida em que os estudantes me mostravam o caminho da esperança, aquela que nos move, que nos leva à ação-transformação.

Percebia, então que mais que propor o trabalho com as práticas de Numeramento na escola quilombola, estava posta a necessidade de romper com os grilhões de uma Matemática de difícil aprendizagem, quando ela está presente em todas as atividades cotidianas. Os estudantes mostraram-nos o tempo todo que, de forma natural, mas não espontânea, os conteúdos matemáticos estão presentes em suas ações e seu uso se dá em vivências que aliam os conteúdos escolares com os saberes circulantes na comunidade.

Retorno às questões iniciais, que direcionariam essa pesquisa e constato que as práticas de Numeramento estão presentes nas vivências cotidianas da comunidade, sendo que suas práticas matemáticas são Etnomatemáticas, até mesmo quando percebem que estão trabalhando apenas para pagar a compra dos produtos na fazenda que a emprega suas moradoras. Essas práticas reverberam nas crianças, público da escola local.

São crianças cheias de desejos, de sonhos, repletas de histórias vividas e por viver que participam do espaço da sala de aula, com leituras de mundo diversas, subjetividades tão diferentes, caracterizadas por suas redes de conhecimento tão amplas, que exigem daquele que compartilha momentos de aprendizagem com estes, no mínimo, a sensibilidade, é preciso, sobretudo, desejar conhecê-las.

Pensamos e criamos em função dos conhecimentos que adquirimos em nossas vivências e estas estão imersas nas relações de poder presentes nos diversos espaços nos quais convivemos. Mas, se desejamos romper com essas relações hierárquicas, temos de trabalhar para a mudança, individual e coletivamente, tanto na interação social quanto na escolar. Desta forma, faz-se necessário despertar as palavras que devem ser mantidas acordadas, tais como "a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia." (FREIRE, 1996, p. 12).

Diante de todo o exposto, finalizo a redação deste trabalho, mas não encerro minha formação e nem esgoto as possibilidades de abordagem da temática, fazendo minhas as palavras de Paulo Freire (1996):

> A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza "não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1996, p. 12).

Os conhecimentos, os saberes e os fazeres dos moradores da comunidade São Félix, apresentados aqui, estão conectados com saberes matemáticos diversos presentes nas práticas cotidianas, sendo essas as práticas de Numeramento. Entretanto, o modo de fazer, as estratégias e conexões matemáticas trazidas nesses saberes da comunidade, exemplificam claramente as práticas Etnomatemáticas. Quando esperamos encontrar com as práticas matemáticas repletas das técnicas ensinadas na escola, somos gratamente surpreendidos pelo rompimento com o pensamento hegemônico dessa área de conhecimento. As peculiaridades do modo de pensar e fazer a Matemática na comunidade, apontam-nos os significados que os quilombolas de São Félix dão a essas práticas, como estas se fazem presente em suas vivências e como as transformam para suas necessidades.

Agindo desta forma, a comunidade não promove o rompimento com a Matemática escolar. Pelo contrário, faz uso dela conforme sua gênese: atender as necessidades da humanidade. Além disso, a comunidade demarca seu território geográfico, ideológico, político e cultural, afirmando sua identidade e seus princípios marcados por uma longa história de lutas que ainda não findou. Quiça encontrem na Matemática uma aliada na manutenção e fortalecimento estratégico desta luta.

Não consegui, ainda, abordar a Matemacia, a Numeracia e Literacia, compreendendo estas como temáticas de um currículo crítico, mas em um processo de educação perene. Mas, a continuidade do debate iniciado aqui poderá abordar essa temática, colocando em cena o rompimento com as teias da invisibilidade e do silenciamento impostas a uma educação que inclusiva e viva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Resolução nº 575, de 28 de outubro de 2011**. Aprova o Regulamento de Gestão da Qualidade da Prestação do Serviço Móvel Pessoal – RGQ-SMP e altera o Regulamento do Serviço Móvel Pessoal – SMP [...]. Brasília: ANATEL, 2011. Disponível em: https://www.anatel.gov.br/legislacao/resolucoes/2011/68-resolucao-575. Acesso em: 6 nov. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. 2. ed. São Paulo: Autentica, 2007.

ALTHUSSER, Louis. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ANDRADE, Maria Cecília Gracioli. As inter-relações entre iniciação matemática e alfabetização. *In:* NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Espasandin (org.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 143- 162

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. **A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola**. Vitória: EDUFES, 2012.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5). p. 91-108.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Organização do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: https://bityli.com/GFM2v. Acesso em: 16 nov. 2020.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p 3-23, 2002.

BARBOSA, Nila Rodrigues; SILVA, Ulisses Manoel. **Quilombolas:** somos todos parte dessa história. Belo Horizonte: Bicho do Mato, 2014.

BERMÚDEZ, Ana Carla. Q**uem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro.** São Paulo: UOL, 7 maio 2019. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm. Acesso em: 6 nov. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Marcelo de Carvalho. Nota do coordenador. *In*: ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. 2. ed. São Paulo: Autentica, 2007.

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORDIEU, Pierre. The forms of capital. RICHARDSON, J. G. (org.), **Handbook of Theory and research for the sociology of education**. Nova Iorque, Greenwood, 1985, p. 241-58.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:** Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 4.885, de 20 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003a. Disponível em: https://bityli.com/Ynv5Y. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 4.886, de 20 de novembro de 2003.** Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003b. Disponível em: https://bityli.com/wJpWT. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, Presidência da República, 2003c. Disponível em: https://bityli.com/JjUQmAcesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

Brasília, Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.761, de 27 de abril de 2006.** Regulamenta a Lei no 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5761.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.214, de 26 de setembro de 2007.** egulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993 [...]. Brasília, Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.261, de 20 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola. Brasília, Presidência da República, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 6.872, de 4 de junho de 2009.** Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília, Presidência da República, [2019a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://bityli.com/FOiFT. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. L**ei nº 7.688, de 15 de dezembro de 1988.** Autoriza o Poder Executivo a abrir créditos adicionais até o limite de CZ$ 3.586.086.605.000,00 (três trilhões, quinhentos e oitenta e seis bilhões, oitenta e seis milhões e seiscentos e cinco mil cruzados), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1980-1988/L7688.htm. Acesso em: 19. out. 2020.

BRASIL. L**ei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 19. out. 2020.

BRASIL. L**ei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991.** Restabelece princípios da Lei n° 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313compilada.htm. Acesso em: 19. out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, [2019c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

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. Brasília, Presidência da República, 2003d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, [2019d]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.212, de 20 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a Tarifa Social de Energia Elétrica; altera as Leis nos 9.991, de 24 de julho de 2000, 10.925, de 23 de julho de 2004, e 10.438, de 26 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2010b. Disponível em: https://bityli.com/9XBn8. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 12.519, de 10 de novembro de 2011.** Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília, Presidência da República, 2011. Disponível em: https://bityli.com/Q2bjA.. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília, Presidência da República, 2010c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL**. Lei 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 21 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º,2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12827&Itemid=.. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo**:marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012b. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib _educ_campo.pdf. Acesso em: 7 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 2.866, de 2 de dezembro de 2011**. Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF). Brasília, Presidência da República, 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt0992_13_05_2009.html. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 98, de 26 de novembro de 2007**. Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Palmares, também denominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos e outras. Brasília, Presidência da República, 2007d. Disponível em: http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/atuacao-do-mpf/portarias/docs_portarias/portaria_FCP_98.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 992, de 13 de maio de 2009**. Institui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília, Presidência da República, 2009. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt0992_13_05_2009.html. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 01 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380 0-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca?catid=0&id=8. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portaria nº 127, de 29 de maio de 2008** - Feitas alterações pelas Portarias n° 165, 342, 404 e 268, de 20/06, 05/11 e 23/12/08 e 25/08/09. Brasília: MDS, 2008. Disponível em: https://bityli.com/reiti. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** geometria. Brasília: MEC, SEB, 2014b. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/antoniomauricio/files/2017/11/5_Caderno-5_pg001-096.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554 8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria. **Cartilha Saeb 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/Cartilha_Saeb_2017.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Portaria nº 397, de 24 de julho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jul. 2014. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25760694_PORTARIA_N_397_DE_24_DE_JULHO_DE_2014.aspx. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 5, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a compulsoriedade das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública previstas na Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-5-de-17-de-marco-de-2020-248410549. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 35, de 27 de Janeiro de 2012**. Brasília: CPISP, 2012c. Disponível em: https://cpisp.org.br/portaria-interministerial-no-35-de-27-de-janeiro-de-2012/. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 175, de 14 de julho de 2016**. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/23181180/do1-2016-07-15-portaria-interministerial-n-175-de-14-de-julho-de-2016-23181108 Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 210, de 16 de janeiro de 2014**. Brasília: CPISP, 2014a. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25232895_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_210_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2014.aspx Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Portaria Interministerial n.° 429, de 21 de outubro de 2013. Brasília: CPISP, 2013a. Disponível em: https://cpisp.org.br/portaria-interministerial-n-429-de-21-de-outubro-de-2013/.Acesso em: 31 out. 2020.

CAREAGA, Adriana *et al*. portes para diseñar e implementar un taller. *In*: SEMINARIO-TALLER EN DESARROLLO PROFESIONAL MÉDICO CONTINUO DAS JORNADAS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN DPMC, 8., 2006. Uruguai. **Anais** [...] Uruguai: DPMC, 2006, p. 1-28.

CARPANEDA, Isabella *et al*. Girassol: saberes e fazeres do campo. *In*: SANTOS, Ana Fátima Cruz dos. **Educação escolar quilombola em Santiago do Iguape**: análise de livros didáticos e paradidáticos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://bityli.com/RLcjf. Acesso em: 16 nov. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. Brasileiro: cidadão? *In*: CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados:** escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CASTELLANO, S; LO COO, M. Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller. UNIrevista, v. 1, n. 3, 2006.

CASTRO, Raimundo Santos de. **Jogos de linguagem matemáticos da comunidade remanescente de quilombos da Agrovila de Espera, Município de Alcântara, Maranhão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8592?show=full.. Acesso em: 12 nov. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 5, de 3 de agosto de 2010.** Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Brasília: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: https://bityli.com/pPqmm. Acesso em: 12 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Texto:** referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2020.

COSTA, João Batista de Almeida. A eterna busca da liberdade e do respeito humano: os Quilombolas de Minas Gerais. *In*: MOREIRA, Agda Marina Ferreira (org.). **Comunidades Quilombolas de Minas Gerais**: entre direitos e conflitos. Belo Horizonte: CEDEFES, 2013. p. 7-12.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. São Paulo: Autêntica, 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** arte ou técnica de explicar e conhecer. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da matemática no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DANYLUK, Ocsana S. Alfabetização matemática: o cotidiano da vida. 5. ed. Passo Fundo, Gráfica e Editora UFP, 2015.

DINIZ, Maria Ignez. Os problemas convencionais nos livros didáticos. *In*: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez (org.) **Ler, escrever e resolver problemas- habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 99-101.

DO INÍCIO ao fim: população negra tem menos oportunidades educacionais. [S. l.]: Todos por Educação, 2019. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/Do-inicio-ao-fim-populacao-negra-tem-menos-oportunidades-educacionais/. Acesso em: 12 nov. 2020.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho. **Antropologia da e na cidade:** interpretação sobre as formas da vida urbana**.** Porto Alegre: Marcavisual, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? *In:* GARCIA, Regina Leite. (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, Uberlândia, v. 6, n. 14, p. 236-263, 214.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. *In*: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair Mendes (org.). **Educação matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 47-60. (Educação Matemática).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Método silábico**. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1982. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In:* BRASIL, Senado Federal. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: SF, 1997. (Coleção Senado,1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'agua, 1993.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Portaria nº 20, de 28 de janeiro de 2010**. Brasília: FCP, 2010. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Portaria20.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Instrução Normativa nº 01, de 25 de março de 2015.** Estabelece procedimentos administrativos a serem

observados pela Fundação Cultural Palmares nos processos de licenciamento ambiental dos quais participe. Brasília: Palmares, 2015. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/ANEXO-05-IN-n%C2%B001-de-25-de-mar%C3%A7o-de-2015.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. Campinas: Cortez, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2012. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino**.** Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Natália Emilly da Silva. SOUZA, Natália Cristina Cardoso. **Uma abordagem Etnomatemática no resgate das unidades de medidas em uma comunidade quilombola:** aproximando gerações. 2017 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso)- Instituto Federal de Minas Gerais - Campus São João Evangelista. 2017. Disponível em: https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/biblioteca/TCCs/Matematica/2017/NAT%C3%81LIA_CRISTINA_CARDOSO_SOUSA_NAT%C3%81LIA_EMILLY_DA_SILVA_GON%C3%87ALVES.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

HUBERT, Stefan. Manjar dos deuses: as oferendas nas religiões afro-brasileiras. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 1, p. 81-104, 2011. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos.. Acesso em: 6 nov. 2020.

IANCOSKI, Jéssica. **Folclore africano**: a lenda do Baobá (Angola). [*S. l.*]: Do Autor, 2020. Disponível em: https://www.jessicaiancoski.com/post/a-lenda-do-baoba-folclore-africano-imbondeiro. Acesso em: 6 nov. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cantagalo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/cantagalo.html. Acesso em: 24 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. Rio de Janeiro: Agência IBGE, 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos.. Acesso em: 6 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Campus São João Evangelista. **1ª Semana da Consciência Negra do IFMG Campus São João Evangelista.** Belo Horizonte: SJE, 2016. Disponível em: https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/index.php/noticias/334-1-semana-da-consciencia-negra-do-ifmg-campus-sao-joao-evangelsita. Acesso em: 6 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Instrução Normativa INCRA nº 57 de 20/10/2009**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação [...].Brasília, Presidência da República, 2009. Disponível em: https://bityli.com/4PkUb Acesso em: 31 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Instrução Normativa do Incra n.º 73**, de 17 de Maio de 2012. Brasília: INCRA, 2012. Disponível em: https://cpisp.org.br/instrucao-normativa-do-incra-n-73-de-17-de-maio-de-2012/. Acesso em: 6 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Matrizes de Referência. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/matrizes-de-referencia1. Acesso em: 6 nov. 2020.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 27. ed. Campinas: Papirus, 1992.

KAMII, Constance; JOSEPH, Linda Leslie. Aritmética: novas perspectivas, implicações da teoria de Piaget . 9 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem-terra. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.11, n.1 , p. 47-64, jan./jun 2002.

KNIJNIK, Gelsa *et al*. Etnomatemática em movimento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Tendências em educação matemática ; 25)

LADSON-BILLINGS, Glória. **Os guardiões de sonhos**: o ensino bem sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARINHO, Rogerio. **Paulo Freire, o patrono do fracasso educacional brasileiro**. [Rio de Janeiro]: ILISP, 4 nov. 2017. Disponível em: http://www.ilisp.org/artigos/paulo-freire-o-patrono-do-fracasso-educacional-brasileiro/. Acesso em: 6 nov. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de. (org.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MEIRELES, Cecília. **Leilão de jardim**. [*S. l.*]: Ler para crer, 2020. Disponível em: https://lerparacrer.wordpress.com/2007/12/06/leilao-de-jardim-de-cecilia-meireles/. Acesso em: 6 nov. 2020.

IANCOSKI, Jéssica. **Folclore africano**: a lenda do Baobá (Angola). [*S. l.*]: Do Autor, 2020. Disponível em: https://www.jessicaiancoski.com/post/a-lenda-do-baoba-folclore-africano-imbondeiro. Acesso em: 6 nov. 2020.

MIARKA, Roger. **Etnomatemática:** do ôntico ao ontológico. 2011. Tese (Doutorado)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/matematica_artigos/tese rogermiarka.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Portal MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NAÇÕES UNIDAS. **Desigualdades raciais no Brasil comprometem oportunidades de trabalho e desenvolvimento humano**. Brasília: Do Autor, 2018. Disponível em: https://vidasnegras.nacoesunidas.org/desigualdades-raciais-no-brasil-comprometem-oportunidades-de-trabalho-e-desenvolvimento-humano/. Acesso em: 6 nov. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. **ONU BRASIL**: desigualdades raciais no Brasil comprometem oportunidades de trabalho e desenvolvimento humano. Brasília: Nações Unidas, 2019. Disponível em: https://nacoesunidas.org/desigualdades-raciais-no-brasil-comprometem-oportunidades-de-trabalho-e-desenvolvimento-humano/. Acesso em: 6 nov. 2020.

NASCIMENTO, Leila Maria do; CARVALHO, Renato José; CARVALHO, Ronise Aparecida. **Unidades de medidas em uma comunidade quilombola:** um estudo Etnomatemático. 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso)- Câmpus São João Evangelista, 2016. Disponível em: https://www.sje.ifmg.edu.br/portal/images/artigos/biblioteca/TCCs/Matematica/2014/LEILA_MARIA_DO_NASCIMENTO_RENATO_JOS%C3%89_CARVALHO.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

NUZZI, Vitor. **Ataque a Paulo Freire mira escola pública e mostra 'obscurantismo'**: ato na PUC de São Paulo manifestou apoio ao educador e defesa de educação popular. São Paulo: Rede Brasil, 23 out. 2017. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/10/ataque-a-paulo-freire-mira-escola-publica-e-mostra-obscurantismo/. Acesso em: 6 nov. 2020.

PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e aprender matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Eduardo França. Bateias, carumbés, tabuleiros: mineração africana e mestiçagem no novo mundo. *In*: PAIVA, Eduardo França; ANASTASIA, Carla Maria Junho. (org.) **O trabalho mestiço**: maneiras de pensar e formas de viver - séculos XVI a XIX. Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2002, p. 187-207.

PAIXÃO, Fernando. **Canção dos povos africanos**. São Paulo: Imeph, 2006.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP,** São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.

REINA, Carmen Candelo; RUIZ, Gracia Ana Ortiz; UNGER, Barbara**. Hacer talleres**: una guia prático para capacitadores. Colômbia: Fundo Mundial para a Naturaleza, 2003.

REIS, Daniel Aarão; LIMA, Ivana Stolze; GRINBERG, Keila. Introdução. *In*: LIMA, Ivana Stolze; GRINBERG, Keila; REIS, Daniel Aarão (org.). **Instituições nefandas**: o fim da escravidão e da servidão no Brasil, nos Estados Unidos e na Rússia. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2018.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **Ser e não ser da roca, eis a questão**: identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.) **Escola de direito**: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio *et al*. **Círculo epistemológico:** círculo de cultura como metodologia de pesquisa. São Paulo: IPF, 2006. Disponível em: http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e linguagem13/circuloepiste-mologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/. Acesso em: 15 nov. 2020.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**: ...Então, homem chora ou não? Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Denília Andrade Teixeira dos. **A linguagem oral de crianças no processo de alfabetização**: as dimensões socioculturais e pedagógicas do currículo. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Maria Elisabete Gontijo dos. A longa jornada: obstáculos para a aplicação dos direitos quilombolas no Brasil. *In*: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO ELOY FERREIRA DA SILVA (org.). **Comunidades Quilombolas de Minas Gerais**: entre direitos e conflitos. Belo Horizonte, CEDEFES, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Prefácio. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011 p. 49-83. Disponível em: http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-00.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, Alberto da Costa e. Prefacio: escravidão e liberdade. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Erica Farias da. **A etnomatemática no artesanato indígena**: um estudo sobre elementos matemáticos na tradição Sateré-Mawé na Comunidade Boa Fé na região do Rio Andirá. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6834. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Perspectivas em educação matemática).

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2014. (Perspectivas em educação matemática).

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Inez; CÂNDIDO, Patrícia. **Coleção matemática de 0 a 6:** figuras e formas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

SOARES, Eduardo Sarquis. **Ensinar Matemática**: desafios e possibilidades. Belo Horizonte, Dimensão, 2010.

SZTAJN, Paola. O que precisa saber um professor de matemática? Uma revisão da literatura americana dos anos 90. **Revista SBEM**, ano 9, n. 11 A, p. 17-28, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. . **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED).** Juiz de Fora: UFJJ, 2020. Disponível em: https://www2.ufjf.br/noticias/tag/centro-de-politicas-publicas-e-avaliacao-da-educacao-caed/. Acesso em: 6 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e

escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

VIEIRA, Vanessa da Luz. **O ensino da geometria na escola familiar agrícola**: a construção do conhecimento geométrico sob a perspectiva da alternância e da Etnomatemática. 2018. Dissertação (Mestrado)- Escola Família Agrícola, Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. [*S. l.*]: DHNET, 2005. Disponível em: http://dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf

WEINTRAUB ameaça tirar mural de Paulo Freire do MEC: 'Fracasso da educação'. São Paulo: UOL, 7 maio 2020. Disponível em: https://www.bol.uol.com.br/noticias/2020/05/07/weintraub-ameaca-tirar-mural-de-paulo-freire-do-mec-fracasso-da-educacao.htm. Acesso em: 6 nov. 2020.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Classes multisseriadas, temas geradores e integração curricular: de Petersen a Freire. **Revista Cocar**, Belém/Pará, vol. 9, n.17, p. 43-54 3-6, jan.-jul. 2015.

APÊNDICE A - Convite à comunidade para apresentação da pesquisa e assinatura de termo de consentimento

Prezada comunidade quilombola São Félix,

Convidamos você para participar de uma reunião que será realizada na Escola Municipal da comunidade, na próxima **quinta-feira, 22/03/2018, às 9:30h**.
Sua participação é muito importante, pois falaremos sobre a importância da escola e seus ensinamentos para a vida do estudante.
Contamos com sua participação.

Professoras e pesquisadora do IFMG

A1 - Termo de consentimento livre e esclarecido: pais/responsáveis

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 0xxx.0.213.000-06

Título do Projeto: A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ETNOMATEMÁTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: um encontro cultural em uma escola quilombola multisseriada em Minas Gerais.

Prezado Sr(a)_____,

O(a) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que estudará o processo de alfabetização matemática e as práticas pedagógicas voltadas para seu ensino.

Este(a) aluno(a) foi selecionado porque, além de fazer parte da turma selecionada, a fase em que se encontra no processo de alfabetização é primordial para o desenvolvimento da pesquisa. A história de vida e origem familiar da criança também são critérios de inclusão na pesquisa, pois estamos levando em conta a diversidade cultural presente no espaço escolar.

A sua participação nesse estudo consiste em responder às questões elaboradas pela pesquisadora e permitir ser observado(a) em sala de aula e nos diversos ambientes educativos da escola, durante as aulas ministradas pela regente da turma ou pela pesquisadora.

A coleta de dados ocorrerá apenas no ambiente escolar e o assunto geral a ser abordado gira em torno da Matemática e em como ela está presente no cotidiano dos estudantes e nas diversas atividades desempenhadas pela comunidade rotineiramente.

Em alguns momentos nossas conversas serão gravadas e essas gravações serão utilizadas por mim para usar de maior fidelidade possível na elaboração de minha pesquisa e interpretação dos dados.

Após o término da pesquisa esse material, gravações, questionários, transcrições das gravações serão arquivados por mim por um período limite de 5 anos a fim de que, se fizer necessário, empreender uma nova consulta às fontes de informações.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Caso você se sinta desconfortável em responder às questões, não se constranja em comunicar imediatamente à pesquisadora para que as devidas e necessárias providências sejam tomadas, buscando orientação junto aos familiares e à escola.

Os resultados dessa pesquisa servirão para demonstrar à família, à escola e à comunidade acadêmica da importância do processo de alfabetização Matemática e sua relação com as vivências culturais dos grupos diversos, considerando um olhar crítico sobre currículo, para a preservação cultural e a formação identitária do estudante como ator principal de sua trajetória escolar.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Denília Andrade Teixeira dos Santos
Avenida Primeiro de Junho, 1651, Centro- São João Evangelista/MG
(31) 991612800

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou pelo email: cep.proppg@pucminas.br.
São João Evangelista, 26 de Fevereiro de 2018.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____
Nome do participante

_____
Assinatura do participante ou representante legal

_____
Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Denília Andrade Teixeira dos Santos

_____
Assinatura do pesquisador

_____
Data

A2 - Termo de consentimento livre e esclarecido: docentes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE 0xxx.0.213.000-06

Título do Projeto: A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ETNOMATEMÁTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: um encontro cultural em uma escola quilombola multisseriada em Minas Gerais.

Prezado Sr(a)_____,

Convidamos-lhe a participar de uma pesquisa, que será realizada na instituição escolar de sua atuação, que estudará o processo de alfabetização matemática e as práticas pedagógicas voltadas para seu ensino.

Essa instituição foi selecionada porque apresenta as especificidades exigidas para essa pesquisa e, essencialmente por se tratar de uma instituição que tem como público principal estudantes oriundos de uma comunidade quilombola. A fase em que se encontram no processo de alfabetização é primordial para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a história de vida, origem familiar e conhecimentos prévios do estudantes, pois estamos levando em conta a diversidade cultural presente no espaço escolar.

A sua participação nesse estudo consiste em responder às questões elaboradas pela pesquisadora e permitir ser observado(a) quando de sua atuação na regência de sala de aula.

A coleta de dados ocorrerá apenas no ambiente escolar e o assunto geral a ser abordado gira em torno da alfabetização Matemática e as práticas pedagógicas voltadas para seu ensino.

Em alguns momentos nossas conversas serão gravadas e essas gravações serão utilizadas por mim para usar de maior fidelidade possível na elaboração de minha pesquisa e interpretação dos dados. Após o término da pesquisa esse material, gravações, questionários, transcrições das gravações serão arquivados por mim por um período limite de 5 (cinco) anos a fim de que, se fizer necessário, empreender uma nova consulta às fontes de informações.

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Caso você se sinta desconfortável em responder às questões, não se constranja em comunicar imediatamente à pesquisadora para que as devidas e necessárias providências sejam tomadas, buscando orientação junto aos familiares e à escola.

Os resultados dessa pesquisa servirão para demonstrar à família, à escola e à comunidade acadêmica da importância do processo de alfabetização Matemática e sua relação com as vivências culturais dos grupos diversos, considerando um olhar crítico sobre currículo, para a preservação cultural e a formação identitária do estudante como ator principal de sua trajetória escolar.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Denília Andrade Teixeira dos Santos
Avenida Primeiro de Junho, 1651, Centro- São João Evangelista/MG
(31) 991612800

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.ª Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou pelo email:

cep.proppg@pucminas.br.

São João Evangelista, 28 de Fevereiro de 2018.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____

Nome do participante

_____

Assinatura do participante ou representante legal

_____

Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança!

Denília Andrade Teixeira dos Santos

_____

Assinatura do pesquisador

_____

Data

AC - Termo de assentimento: estudantes

PUC Minas PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517 CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil e-mail: cep.proppg@pucminas.br

TERMO DE ASSENTIMENTO

N.º Registro CEP: N.º Registro CEP: CAAE 0xxx.0.213.000-06
Título do Projeto: A PEDAGOGIA CRÍTICA, A ETNOMATEMÁTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: um encontro cultural em uma escola quilombola multisseriada em Minas Gerais.

Meu nome é **Denília Andrade Teixeira dos Santos** e o meu trabalho é pesquisar **a Alfabetização Matemática e as práticas pedagógicas no ensino da Matemática em classes multisseriadas na Escola Municipal São Félix Quilombola de Ensino Fundamental em Cantagalo/ Minas Gerais.** Quero saber se as práticas matemáticas cotidianas, utilizadas pela comunidade quilombola de São Félix, têm dialogado com os conteúdos curriculares matemáticos na escola e contribuído para a aprendizagem no processo de alfabetização.

Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Já pedimos a autorização dos seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Eles já concordaram com a sua participação nesta pesquisa, mas se você **não** desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado a participar. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, nada mudará em sua vida escolar e sua relação com seus colegas e profissionais da escola. Até mesmo se disser "sim" agora, você poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema.

Neste documento ou durante a sua participação na pesquisa pode haver algumas palavras ou dúvidas que você não entenda, ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente; por favor, me avise, pois poderei parar para explicar a qualquer momento.

Você foi escolhido(a) para participar desta pesquisa porque além de fazer parte da escola selecionada para essa pesquisa, sua turma e você contribuirão muito com seus conhecimentos e participação nas aulas de Matemática, especialmente. Além disso, conversaremos sobre a sua história de vida, de sua família e a matemática que a sua família sabe fazer no dia-a-dia.

Se você decidir fazer parte da pesquisa, deverá fazer os seguintes procedimentos:

1) Participar das aulas de Matemática;

2) Responder às questões que as professoras e a pesquisadora fizerem para você;

3) Perguntar sempre que tiver dúvida sobre alguma questão ou algo que não entendeu com clareza;

4) Participar de todas as atividades propostas pela pesquisadora e

5) Fazer as atividades de avaliação que a pesquisadora trouxer para a turma realizar.

Todos os procedimentos que iremos fazer são seguros, no entanto você ou eu poderemos mudar de opinião durante esse processo, passando a falar um como o outro. Porém, precisamos saber se qualquer coisa diferente acontecer a você em relação aos procedimentos da pesquisa, e você deve se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento e falar sobre suas preocupações ou dúvidas.

A sua participação nesse estudo consiste em responder às questões elaboradas pela pesquisadora e permitir ser observado(a) em sala de aula e nos diversos ambientes educativos da escola, durante as aulas ministradas pela regente da turma ou pela pesquisadora.

A coleta de dados ocorrerá apenas na escola e o assunto geral, a ser abordado, gira em torno da Matemática e em como ela está presente nas atividades que você e sua comunidade fazem diariamente.

Em alguns momentos nossas conversas serão gravadas e essas gravações serão utilizadas por mim para usar de maior fidelidade possível na elaboração de minha pesquisa e interpretação dos dados. Após o término da pesquisa esse material, gravações, questionários, transcrições das gravações serão arquivados por mim por um período limite de 5 (cinco) anos.

Esta pesquisa poderá ajudar a demonstrar à sua família, à escola e outros pesquisadores como eu, a importância de aprender Matemática e como o que você já sabe sobre ela te ajuda a ser um aluno melhor, porque aprende com sua família e sua comunidade.

Você não precisará gastar nada para participar da pesquisa. Não falaremos para outras pessoas que você está participando desta pesquisa e também não daremos nenhuma informação sobre você para qualquer pessoa que não trabalhe nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você terá um número ao invés do seu nome, impedindo a sua identificação.

Depois que a pesquisa acabar, iremos informar para você e para seus pais, os resultados sobre o que descobrimos e aprendemos com a pesquisa. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Se você tiver qualquer problema causado pela sua participação na pesquisa, nós cuidaremos de você. Os seus pais já foram informados sobre isso. Em caso de problemas, devemos fazer tudo o que está previsto na lei para que você não seja prejudicado de nenhuma maneira.

Você receberá uma via deste documento com o telefone e o endereço de contato das pessoas responsáveis pela pesquisa, para tirar suas dúvidas agora e a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Denília Andrade Teixeira dos Santos

Avenida Primeiro de Junho, 1651, Centro- São João Evangelista/MG- (31) 991612800

Se você quiser falar sobre alguma coisa que está te incomodando na pesquisa com alguém diferente daquela pessoa que está realizando a pesquisa com você, e que também manterá segredo sobre você, ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e fale com o coordenador, que é a professora Cristiana Leite Carvalho, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Este documento será assinado por você em 02 (duas) vias e uma ficará com você para que guarde os telefones de contato.

Cantagalo, de Março de 2018.

_____

Eu entendi que a pesquisa é sobre **o ensino da Matemática** e concordo em participar da pesquisa, sabendo que a qualquer momento posso mudar de ideia, que tudo continuará bem.

Nome da criança/adolescente (em letra de forma)

Eu, **Denília Andrade Teixeira dos Santos**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador Data