

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ENGENHARIA
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

MARCELA RIBEIRO QUEIROZ

**DIÁLOGOS COTIDIANOS:
CARTAS A QUEM SE ATREVE (RE)EXISTIR**

Ilha Solteira
2022

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS
FORMATIVOS**

MARCELA RIBEIRO QUEIROZ

**DIÁLOGOS COTIDIANOS:
CARTAS A QUEM SE ATREVE (RE)EXISTIR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Ilha Solteira.

Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

R484d Ribeiro-Queiroz, Marcela.
Diálogos cotidianos: cartas a quem se atreve (re)existir / Marcela Ribeiro-Queiroz. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2022
159 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino e Processos Formativos, 2022

Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Inclui bibliografia

1. Currículo. 2. Educação matemática. 3. Decolonialidade.

Marcela Ribeiro Queiroz

**DIÁLOGOS COTIDIANOS:
CARTAS A QUEM SE ATREVE (RE)EXISTIR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Ilha Solteira.

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual)
Departamento de Biologia e Zootecnia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Profa. Dra. SIMONE BECKER (Participação Virtual)
Departamento de Antropologia / Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Profa. Dra. BEATRIZ DOS SANTOS LANDA
(Participação Virtual) Antropologia / Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS

Ilha Solteira, 07 de junho de 2022

Dedico na forma de cartas à todas as mulheres
que escrevem e que, enquanto o fazem,
reafirmam as memórias das lutas e das
conquistas, assumindo a coexistência de papéis,
que por vezes, pesam.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a ação que se faz ao reconhecer que o colo torna o caminho mais leve e que ao dar as mãos alcançamos o destino mais rápido. É a sensação de que algumas forças nos fazem grandes... talvez eu tenha aprendido que essa força eu possa chamar "Deus". Portanto, agradeço a Ti, Senhor, por tantas mãos que se estenderam quando o caminhar se tornou penoso e quando o compartilhar a alegria tornou-se memórias. Portanto, agradeço...

À minha mãe, pelo dom da vida, pela partilha do caminho, pelas dores que a fizeram forte e pela coragem que ainda a fará orgulhosa de ser assim, exatamente como é.

À minha filha, Geovana, por tanta generosidade, por cuidar de mim e dos nossos quando nem eu mesma era capaz. E por ser assim, dona de seus próprios caminhos.

Ao meu filho, Luiz Guilherme, pela acolhida nos dias em que um abraço era o combustível necessário para seguir em frente.

À Maria Isabela, pela oportunidade de re(viver) os momentos que não tivemos e que, por vezes, reconheço-os parte de mim.

Ao Emerson, companheiro diário, que ao carregar os excessos de bagagem, tornou meu caminho possível.

Ao meu orientador, Harryson, que me fez acreditar que seria possível, que permitiu que eu me despisse das amarras da academia e seguisse por caminhos que me fizessem sentir, afetar, (re)existir e lutar.

Às professoras e professor que fizeram parte das minhas bancas de qualificação e defesa. Grata pela generosidade expressa na forma de partilha de saberes e sabores: Simoner Becker, Vanessa Neto, Beatriz Landa, Deise Peralta, Ana Clédina e professor Alonso.

Às coautoras dessa pesquisa, e antes disso, minhas amigas Marcela Santana e Renata Albieri. Agradeço o pedaço de vida dedicado a mim, por

segurarem a minha mão e me levarem longe ao se disporem ao diálogo, não só da pesquisa, mas ao acolhimento em dias em que me custaram caminhar.

Às minhas amigas, Kedma e de novo Marcela Santana, pelos momentos compartilhados, pelos ouvidos atentos, por estarem comigo e serem para mim, por muitas vezes, o colo que chegava em forma de presença. Sou grata por ter vocês.

À Joana Inês, pessoa que aprendi a admirar e ter o prazer da troca

À minha família, que amo tanto e que, conviveu com a minha ausência, enquanto eu estava fazendo um sonho dar certo: Camila, Jessica, Paula, Bianca, Gustavo, Kaique, Matheus, e todos os sobrinhos e afilhados, pelos momentos que não pude ser, quem eu gostaria.

À minha prima, Ivete, mais que irmã, e também às minhas tias Márcia, Andreia, Noemia e Odete, pela importância dos momentos que me fizeram.

Às minhas gestoras, Vanessa, Regina, Marcela, de novo a Santana, pelo apoio incondicional, pelo incentivo que sempre chegou em forma de palavras e por acreditarem, em um sonho que é meu.

À Deise, por todas as conversas compartilhadas, por ser referência daquilo que acredito enquanto mulher, por acreditar em mim.

Ao GEPAC pela oportunidade de me refazer enquanto pesquisadora, professora e mulher. Por ser a parada enquanto locus de enunciação, a qual, valeu a pena o prazer de tornar-se encontros contínuos. Com especial carinho, Joana Inês, pela admiração e o prazer da troca; e Themerson, amigo que quero levar para a vida.

Ao Chico, meu cachorro, o mais fiel amigo, que despertou em mim a capacidade de amar os animais; ele que nunca, em nenhum momento me deixa sozinha.

À CAPES pelo financiamento ao Programa de Pós-Graduação de Ensino e Processos Formativos.

“Era um caminho quase sem pegadas
Onde tantas madrugadas folhas
serenavam
Era uma estrada, muitas curvas tortas
Quantas passagens e portas ali se
ocultavam”
Vale do Jucá, Sibá e Fuloresta, 2010

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo produzir cartas pedagógicas acerca do diálogo que se estabelece entre as *praticantepensantes* dos cotidianos escolares que vivenciam o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista; questionando o caráter democrático do documento concernente a participação das *praticantepensantes* nos processos decisórios da etapa de elaboração e na invisibilização de povos subalternizados pelo sistema na seleção dos conhecimentos matemáticos legitimados pelo documento. Assim, pretendemos dialogar sobre a forma como as experiências socioculturais influenciam no processo formativo individual e coletivo e como esses saberes se articulam em prol de uma educação libertadora na perspectiva democrática; descrever o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista sob a perspectiva do silenciamento das vozes das *praticantepensantes* dos cotidianos escolares e do epistemicídio causado pela invisibilização da produção de conhecimentos de povos subalternizados pelo sistema de dominação; identificar as Matemáticas produzidas a partir de outros lócus de enunciação e reconhecer as possibilidades de ações de insubordinação criativa na perspectiva de enfrentamento a colonialidade do ser, do saber e do poder. A escolha metodológica desta pesquisa se desenha a partir da escrita de cartas pedagógicas, o que pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado rompendo com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, tornando todos participantes e coautoras desta, a qual, se dá em um diálogo direto entre *professoraspesquisadorasamigas* e indireto com todas as *praticantepensantes* que produzem currículos a partir do seu cotidiano, questionando a quem interessa um currículo que nos impõe um modo de ser, saber e poder. Ao percorrer atentos o texto escrito, é possível perceber a mistura de várias vozes e subjetividades, pois a carta pedagógica gera movimento, portanto ao escrever, ler e responder uma carta pedagógica, também produzimos dados, registramos um percurso, fazemos interpretações e reflexões acerca do nosso objeto de estudo, pois a *açãoreflexão* constantes geram conhecimentos. O movimento de escrever cartas pressupõe uma aventura autoral marcada por sentidos que exigem posicionamentos políticos e ideológicos, a existência de destinatários possibilita o atravessamento do diálogo como um lócus de enunciação,

podendo alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de produção de conhecimento e de espaço formativo.

Palavras-chave: currículo; educação matemática; decolonialidade.

ABSTRACT

This research aims to produce pedagogical letters about the dialogue that is established between the practitioners and thinkers of everyday school life who experience the process of elaboration and implementation of the Paulista Curriculum; questioning the democratic character of the document concerning the participation of thinking practitioners in the decision-making processes of the elaboration stage and in the invisibility of peoples subordinated by the system in the selection of mathematical knowledge legitimized by the document. Thus, we intend to dialogue about the way in which sociocultural experiences influence the individual and collective training process and how this knowledge is articulated in favor of a liberating education in the democratic perspective; to describe the process of elaboration and implementation of the Paulista Curriculum from the perspective of the silencing of the voices of the practitioners-thinkers of everyday school life and the epistemicide caused by the invisibility of the production of knowledge of peoples subordinated by the system of domination; to identify the Mathematics produced from other locus of enunciation and to recognize the possibilities of creative insubordination actions in the perspective of facing the colonality of being, knowledge and power. The methodological choice of this research is drawn from the writing of pedagogical letters, which presupposes proximity between researchers and the researched universe, breaking with the hierarchies derived from the different functions in the research, making all participants and co-authors of this research, which takes place in a dialogue direct between professorresearchersfriends and indirect with all the thinking practitioners who produce curricula from their daily lives, questioning who is interested in a curriculum that imposes on us a way of being, knowing and being able. By carefully going through the written text, it is possible to perceive the mixture of several voices and subjectivities, because the pedagogical letter generates movement, so when writing, reading and answering a pedagogical letter, we also produce data, record a route, make interpretations and reflections about the our object of study, because constant action-reflection generate knowledge. The movement of writing letters presupposes an authorial adventure marked by meanings that require political and ideological positions, the existence of addressees makes it possible to cross the dialogue as a locus of enunciation, being

able to achieve representativeness and consequently establish a different perspective of knowledge production and space. formative.

Keywords: curriculum; mathematics education; decoloniality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENPEC	Centro de Referências em educação Integral
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
ETEC	Escola Técnica Estadual
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos Práticas e Avaliação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SME	Secretaria Municipal de Educação
TICs	Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação
TV	Televisão
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

CAMINHOS

CORRESPONDÊNCIA I – DOS SENTIDOS DESTA PESQUISA	12
1.1 Carta primeira – Dos cotidianos que me fizeram	14
1.2 Carta segunda – Das intenções que tenho	22
1.3 Carta terceira – Das transgressões que cometo.....	28
1.4 Carta quarta – Do desgoverno em contextos de pandemia.....	35
CORRESPONDÊNCIA II – DIALOGAR É UM ATO POLÍTICO	40
2.1 Carta quinta – Convite ao diálogo.....	41
2.1.1 Carta resposta – Um afago em forma de aceite.....	46
2.1.2 Carta resposta – A amorosidade expressa no compartilhar caminhos.....	50
2.2 Carta sexta - Diálogos sobre currículos e cotidianos.....	55
2.3 Carta sétima – “CURRÍCULO FEITO A MUITAS MÃOS” - Silenciamento das vozes das praticantes pensantes dos cotidianos escolares	61
2.3 Carta oitava – “Currículo como NORTEADOR dos cotidianos escolares” - Epistemicídio.....	69
2.4 Carta nona – A espera é um quefazer – Saberes fundamentais à docência	76
2.5.1 Carta resposta – Cotidianos em rede	85
2.5.2 Carta resposta – Cotidianos a muitas mãos	90
2.6 Carta décima – Currículo: uma criação cotidiana	96
CORRESPONDÊNCIA III – NO MEIO DO CAMINHO A MATEMÁTICA	102
3.1 Carta décima primeira – A matemática é universal?	103
3.2 Carta décima segunda – Achados e proporcionalmente perdidos.....	111
3.2.1 Carta diálogo – De que matemática estamos falando?	123
3.2.2 Carta resposta – Somos matematicamente subversivos?	127
3.3 Carta décima terceira – “MATEMÁTICA” – um campo de disputas e insubordinações criativas.....	130
CORRESPONDÊNCIA FINAL	137
4.1 Carta décima quarta – “Diálogo regado a café, afeto e presença física”	138
VOZES QUE ME GUIARAM	14141

CORRESPONDÊNCIA I
DOS SENTIDOS DESTA PESQUISA



1.1 Carta primeira – Dos cotidianos que me fizeram

Mirassol, caminhos escuros se fazem luz.

Às praticantespensantes¹ dos cotidianos escolares, portanto, também a mim,

O início de alguma coisa é sempre um ato que instiga ao mesmo tempo que amedronta. Talvez por isso, penso que devesse, antes de seguir, renunciar ao silêncio que guarda as histórias que me constituem e que me fazem. Peço que sejam generosas e generosos e compreendam que ao resgatar vivências, a memória pode não retratar fielmente os detalhes e tampouco manter inalterados os sentidos narrados, “produzindo efeitos e não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer” (CERTEAU, 1994, p.154). E ao dizer, reconheço que faço escolhas. Escolho entre os silêncios que guardo, aqueles que de alguma forma, me refizeram e por isso os potencializo. Além disso, não se há caminho que se faça sozinha, é nas redes que compõem os nossos cotidianos que nos formamos. Nossa trajetória como pessoa, está em todas as outras que caminham conosco.

Tentando escolher um ponto de partida para despir-me e ao fazê-lo expor alguns “eus” necessários na justificativa das andanças que faço, dos lugares que reivindico, dos óbvios que questiono, tomo algumas lembranças, as quais considero que sejam experiências formativas válidas, para resgatar, sem a necessidade de me prender a fatos lineares, a forma com que o convívio com pessoas que em algum momento tornaram-se parte do meu cotidiano, produzindo assim contextos significativos, contribuíram para minha (de)formação pessoal e profissional. Tendo consciência de que “os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois

¹ Inês Barbosa de Oliveira tem-se valido da aglutinação de palavras consideradas antagônicas para transpor as dicotomias e os binarismos, conferindo outro sentido às expressões. As junções, ao longo do texto, têm a mesma intenção.

não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera" (CERTEAU, 1994, p.165).

Não poderia deixar de iniciar pela importância que dou às mulheres de minha vida, talvez também porque não teria muito o que dizer dos homens que produziram, sem esforço, mais ausências do que memórias.

Eu tinha 18 anos, quando de forma inesperada e condições nada favoráveis descobri que daria à luz a uma menina. Não acho que todas as mulheres no mundo tenham a necessidade de ser mãe, a menos que decidam por isso, mas confesso que a mim, esse foi sem dúvida, o marco de resistência e aprendizado maior que vivenciei. Geovana, hoje aos 17 anos me ensina de forma natural tanto quanto eu tento ensiná-la reunindo esforços, os quais, nunca julgo o suficiente. Na ocasião da minha gravidez, estava finalizando o curso do magistério, antigo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério) e indo para o segundo ano do curso de graduação em Licenciatura em Matemática pela UNESP (Universidade Estadual Paulista). A Matemática que havia me conquistado, parecia desconhecida e aterrorizava os meus dias e as minhas noites. Em muitos momentos os livros de Cálculo eram os culpados pelos tombos do andador que Geovana levava constantemente nos infindáveis dias estudos. Não concluí a graduação de Licenciatura em Matemática, mas aprendi que nem sempre desistimos de algo, desistência está relacionado com escolhas, e naquele momento havia para mim apenas um caminho provável: ser mãe.

Vocês, em algum momento, já sentiram como se o cotidiano resgatasse sentimentos, sonhos, ideais, que nos tornam mais fortes? Maria Carolina de Jesus (1992) ao escrever seu livro "Quarto de Despejo - diário de uma favelada" fala do seu apego pela leitura e do gosto da ação de registrar em um diário as suas (sobre)vivências, eu me dava aos mesmos gostos, e hoje, as páginas já amareladas tornam possível resgatar na memória detalhes de alguns pedaços de vida que ficaram para trás. Na infância, minha mãe tinha aversão a todo presente que pudesse compor o chamado "enxoval"², ela sempre dizia que à mim

² Conjunto de roupas e acessórios para quem se casa. Objetos destinados à casa.



bastavam livros e materiais escolares. Embora as condições financeiras nunca tenham permitido que eu tivesse livros novos ou ainda que eu os ganhasse.

Minha mãe me contava histórias, geralmente inventadas, ou ainda, aquelas que eu poderia continuar e escolher um final, eram sempre narradas com uma voz que não escondia todo o amor que ela carregava e o orgulho que sentia por sempre me destacar como uma das melhores alunas da classe. Os cenários eram diversos, ora vivendo em “quartos de despejos” em meio aos jardins e palácios da cidade grande; ora na acolhida de cidades do interior, as quais, pelas más lembranças, nunca me causaram apego.

A escola sempre foi “o meu lugar” e prezava muito a relação que eu estabelecia com as professoras. Certa vez, acordei de madrugada chorando por não ter lembrado de fazer uma tarefa de casa, e só adormeci com a promessa de que minha mãe me acordaria mais cedo, com tempo suficiente para realizá-la. Ela estava sempre na escola para ouvir histórias sobre mim, as quais ela pudesse contar a toda pessoa que visse pela frente.

A Matemática foi por algum tempo a minha moeda de troca. Não tinha muita facilidade em fazer amigos, possivelmente se não fosse a minha boa relação com a Matemática, eu seria a garota pobre e piolhenta da sala, mas as pessoas superavam o medo de pegar piolhos para terem a chance de tirarem boas notas fazendo trabalhos comigo ou simplesmente tentando compreender algum conceito que na linguagem da professora, certamente não teria sido possível.

Também, algumas professoras, certamente foram responsáveis para que a minha adolescência não fosse uma catástrofe. Professora Sandra e professora Maurina, ambas professoras de Matemática, e professora Vera Diel de Língua Portuguesa, eu as admirava e sentia que este sentimento era recíproco. Eram as pessoas com mais condições financeiras, as quais eu tinha contato, ainda que fosse limitado ao contexto da escola. Saber que elas estariam lá era um convite irrecusável à aprender. Certa vez a professora Vera me ofereceu um livro para que eu pudesse ler em casa, a história do livro nada me agradava, mas o fato de ter um livro nas mãos, que não fosse da biblioteca municipal da cidade ou da



escola e ainda o compromisso afetivo fizeram com que eu o lesse página por página. Foi a professora Vera que também me fez tomar consciência de classe, ainda que, somente anos mais tarde. O convite para o aniversário do filho dela chegou em minhas mãos com um carinho no olhar e as palavras ditas quase que em um silêncio inaudível: "Quero você e sua irmãzinha lá, não conte para ninguém!". Não conte para ninguém? Eu era realmente especial para ela. Junto com este sentimento, outro que roubou toda a minha alegria, eu não teria dinheiro para o presente e tampouco eu e minha irmã teríamos roupas adequadas. Não fui; e no dia seguinte ao aniversário justifiquei com algumas palavras que provavelmente não retratavam a realidade.

Voltando as mulheres que tomo como referência das histórias que me (des)construíram, posso citar com saudades minha avó, Tereza, a única que conheci. No leito do hospital ela dizia para as enfermeiras sem tentar esconder o orgulho: "Minha neta é professora"! Das muitas histórias que ela não contou, uma era impossível esconder, minha avó não frequentou a escola e por isso não sabia ler e escrever. Contava com a sabedoria adquirida no dia a dia para desenvolver a autonomia que precisava para lidar com as situações cotidianas. Decorar o número dos ônibus era uma das tarefas fundamentais para garantir que ela pudesse locomover-se dentro do agito da cidade de São Paulo, ou ainda, ter total domínio para lidar com o dinheiro é o que permitia que ela trabalhasse como "camelô" nas calçadas do Hospital das Clínicas, diariamente; isso quando não precisava correr do "Rapa", por não ter permissão para trabalhar como ambulante.

No rastro das mulheres de minha família, muitas de suas histórias me disseram também sobre o que eu não queria para mim. Violência doméstica, abuso sexual, alcoolismo, prostituição e drogas são alguns temas que poderiam ilustrar várias dessas histórias, as quais, também me constituíram e talvez tenham me feito, por caminhos penosos, forte e resistente.

Aos 15 anos já sabia que estudar seria quase que um meio de libertação, assim como a escrita, para Carolina Maria de Jesus. Desde então, tracei

caminhos que me levassem a tão sonhada liberdade. Conceito que naturalmente relacionava-se ao lugar que eu ocuparia no mundo e, portanto, também tinha a ver com lutas de classe, de gênero, de raça e tudo que envolvessem dores sentidas por mim ou pela minoria marginalizada.

Essas lutas só ganharam enredos quando finalmente conheci o grupo GEPAC (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos Práticos e Avaliação). Foi na mesa do café, na sala dos professores, em uma conversa nada despretensiosa que mencionei o meu desejo por fazer mestrado. Marcela, coordenadora da escola em que trabalho, mestranda na ocasião e membra do GEPAC, com a generosidade de quem acolhe sonhos, imediatamente me convidou a fazer parte do grupo, do qual, ela pertencia. E assim outras mulheres foram compondo o meu cenário: Ana Lúcia, Ana Clédina, Deise, Joana, Kedma, Renata, entre tantas outras, algumas de pouca idade e sabedoria sem tamanho. Minha vida acadêmica havia começado. Mas não minha vida de pesquisadora, essa começou bem antes.

Foi na sala de aula que me fiz pesquisadora, antes enquanto aluna e depois enquanto professora. E neste sentido, enquanto aluna eu investigava as aprendizagens, a complexidade das relações, o tempo e o espaço em que eu vivenciava as minhas experiências, às vezes, de forma ainda inconsciente. Depois aprendi com Paulo Freire, em seu livro "Medo e Ousadia", que "o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos" (FREIRE, 2021, p. 27). Nesta caminhada também nunca estive sozinha, encontrei uma parceira, fiel acolhedora de minhas ideias. Ideias que ela sempre aperfeiçoava com brilhantismo, me ajudou a compreender que o cotidiano da escola era o espaço-tempo mais importante para nossas pesquisas. Outros encontros se deram no caminho, desta vez me influenciando também a pensar sobre as questões de gênero e sexualidade. Reforçou em mim a condição de que mulher pode ser o que ela quiser e atualmente divide comigo o desafio do ensino remoto e as longas horas de planejamento e tomadas de decisões para que o ensino não se distancie do cotidiano dos alunos e deixe de ser significativo.

Outros espaçostempos também se constituíram como cenários fundamentais para a minha formação. Desde tomar um café com as amigas, o que era sempre motivo para compartilhar experiências, até minha luta diária, no período de quatro anos, para que pudesse concluir, finalmente, minha tão sonhada graduação; agora em pedagogia, pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Filha de mãe solo, a filha do meio entre três irmãs. Tia apaixonada pelos sobrinhos e pelos filhos dos sobrinhos e mãe também de menino.

Luiz Guilherme, hoje com 11 anos, me fez mãe de menino. Vocês conseguem compartilhar comigo o sentimento de ter o desafio de educar um menino diante de padrões sociais, os quais, o meu modo de estar no mundo contestam? Portanto, me comprometi a ensiná-lo que o que importa é amar e ser amado. Que devemos contestar o mundo azul, porque o rosa também é lindo. Que brincadeira de menino é aquela que ele sentir vontade de brincar. Que chorar é um modo de expressar a alegria que o sorriso não comporta ou a tristeza que o coração não consegue guardar. Ensino, portanto, que o diálogo é o único caminho. E assim vou me constituindo mãe de menino e mãe de menina, mulher, professora, mestrandia e esposa do Emerson, que no caminho, acolhe, ainda que a seu modo, os excessos de uma bagagem que sozinha seria ainda mais difícil.

E então, vou me dando conta de que a vida não tem ensaios, simplesmente acontece. Já a escrita começa, recomeça, vira lixo, vira pausa, vira choro, torna-se rascunho, desabafo, até que você encontra uma palavra e outra e o seu texto de repente vai delineando caminhos.

E nestes caminhos percebi que embora fosse sempre considerada uma boa aluna para os padrões das escolas públicas, esta condição não garantiu que eu me apropriasse da cultura dominante, e, portanto, aceita como boa, tampouco, o meu grupo familiar tinha acesso as mais variadas manifestações culturais. Tudo o que eu conhecia estava restrito as minhas vivências cotidianas, as quais nutriram com algumas boas lembranças as minhas memórias, e que hoje consigo percebê-las como parte essencial da constituição da minha identidade.

Lembro com saudades das festas típicas de cidade do interior ou ainda as aglomerações na praça onde fica a igreja central e de onde partiam as grandes procissões em dias de padroeiro, motivos de grandes quermesses; mas com quase nenhum repertório histórico e político. Não é exagero se eu disser que entrei na graduação sem saber exatamente quais as consequências de termos vivido um regime de ditadura civil-militar nos anos 70, ou ainda, de não ter clareza do que significava "Direita" e "Esquerda".

De fato, quando ingressei no mestrado, eu me deparei com um grande prejuízo formativo. O fato de não ter o repertório, que por vezes, é valorizado no espaço acadêmico, me assustou. Tive medo de ter que lidar com a arrogância intelectual marcada pela falta de acolhimento nas relações interpessoais dos que chegam como que se tivessem defasagem neste domínio cultural. Para minha surpresa, encontrei no grupo de pesquisa, o qual, aqui, trago na figura do meu orientador, a motivação para que eu me sentisse parte de um todo, que busca na formação contínua e permanente a superação não só das defasagens formativas, mas também da manutenção da ordem imposta pela sociedade do conhecimento dominante. Assim, me aliei a outras figuras que considero importantes no meu desenvolvimento formativo e que estarão de forma implícita e explícita por toda a construção dos nossos diálogos.

Paulo Freire, com sua infinita e generosa sabedoria, acolhe minhas inquietações. Ele nos fala a respeito do cotidiano, versa sobre a nossa inconsciência democrática, os saberes necessários à docência, o currículo que se apresenta como um diálogo constante em todas as etapas de produção de conhecimento e implementação; com ele tecemos reflexões que nos possibilitam pensarmos em uma educação, de fato, libertadora. Afim de fincarmos algumas estacas sobre currículo, Alice Casemiro Lopes, Elizabeth Macedo, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros que tratam também sobre currículo, na perspectiva de currículo como criação cotidiana das praticantespensantes dos contextos escolares, Inês Barbosa de Oliveira, a qual, bebe em fontes que muito me ensina, como Boaventura de Souza Santos e Michel de Certeau. Sueli Carneiro que nos



alerta para os epistemicídios aos quais estamos submetidos, assim como outras autoras e autores, os quais mencionaremos ao passar dos nossos diálogos. Ao trazer a Matemática, mais viva e cotidiana, penso em uma matemática diferente daquela que deixei para trás e por isso, Ubiratan D'Ambrosio compõe um cenário de Matemáticas inventivas, criativas, democratizantes, as quais valorizam o cotidiano e nascem de forma significativa e democrática nos contextos diversos. Beatriz Silva D'Ambrósio e Celi Espasandin Lopes nos ensina sobre o conceito de Insubordinação Criativa, o qual, eu me apaixonei, questionei, estranhei por toda o desenvolvimento da pesquisa que me proponho. Por último, mas igualmente importante, menciono Carolina Maria de Jesus, sua coragem traduzida em escritos, suas vivências, sua força de mulher, aparecem em forma de citações implícitas e explícitas porque em muitos momentos, lendo, eu chorei; mas eu também me fortaleci com o seu saber expresso em forma de palavras que retratam uma realidade negada por tantos. Muitas outras vozes se misturam nessa tessitura de encontros. Algumas mencionarei em momentos apropriados, outras estarão pelo caminho daqueles que se chegam a nós. Vocês que vão de acompanhar as linhas e as entrelinhas desse nosso diálogo, certamente também me influenciam e me trazem sentidos para seguir. Portanto, anseio partilharmos desse (des)caminho e ir me(re)fazendo de encontro a encontro.

Abraços carinhosos

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



1.2 Carta segunda – Das intenções que tenho

Mirassol, dias de (des) repensações.

Às praticantespensantes dos cotidianos escolares,

Entendo que escrever é também um ato de coragem, que aqui se revela, por meio da escrita de cartas. A escrita que nasce a partir do cotidiano, nada tem a ver com o medo de extrapolar os limites que cercam as nossas vivências, mas com a urgência de se “pensar a contemporaneidade e os modos possíveis de nos movimentarmos no mundo, diferindo e tecendo outras/novas possibilidades para a produção de conhecimentos e para uma vida afirmativa no encontro com o outro” (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 9), ora dentro de mim, resgatando minhas vivências e ensinando-me a habitar e conhecer este lugar, que por vezes desconheço e até maltrato e ora estabelecendo diálogos com “praticantespensantes” (OLIVEIRA, 2012) dos contextos escolares, as quais, expressam interesses e desejos de questionar o que é “imposto pelos mercados e pelas políticas de Estado, quiçá pelas políticas que nos são enfiadas goela abaixo pelos administradores do mundo neoliberal e globalizado” (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 9).

Não tenho a intenção de que essa escrita represente apenas o meu posicionamento político, ideológico e cultural, mas que se estenda ao posicionamento de todos as praticantespensantes que se dispõe a “atitudes de insubmissão e invenção de outras possibilidades diante do que nos oprime” (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 9).

Durante a construção desta pesquisa, a qual, escolho chamar de pesquisadiálogo, terei o prazer de corresponder-me, de forma direta, com duas praticantespensantes dos contextos escolares, as quais partilhamos vivências e caminhos. Convidei-as para dividir comigo este desafio, o qual resulta dos encontros e reencontros de nossas experiências, conversas informais e nossas



trajetórias de partilhas, as quais se encontram em diversos espaçostempos; enquanto professoras que dividem os mesmos espaços de trabalho, embora em funções diferentes, enquanto membras do GEPAC, pesquisadoras da área de currículo e também da relação recíproca de amizade que construímos; e de forma indireta com todas as praticantepensantes dos contextos escolares.

Ao pensar nos limites e possibilidades que um diálogo possui, espero que você, que me acompanha, sinta-se confortável em assumir o seu papel de praticantepensante que ensina e aprende; de pesquisadora, seja acadêmica ou escolar; e que a partir deste, seja possível ressignificar e (des)construir sentidos, os quais possibilitem que sejamos atravessadas por diversas novas questões, diante das emoções que nos tocam e das percepções que se desencadeiam. Assumo, portanto, a condição de professora construtora de currículo, por meio deste diálogo que vai se esticando a cada nova carta, tecendo reflexões e sentidos “outros”³.

“É importante dizer que o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica, dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE; STOR, 2021, p. 169). Você já pensou sobre as possibilidades de um diálogo? Ele permite que muitas histórias se conectem e sejam contadas por meio de narrativas das mais variadas formas. A forma sempre importa. Ela denota um sentido, um modo de ser e estar, um posicionamento. Contudo, o diálogo acontece na troca de olhares, no silêncio, na euforia de palavras descompassadas ou ainda em uma conversa que se dá de forma despretensiosa ou cheia de intenções, mas o mais importante é compreendermos que “o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (FREIRE; STOR, 2021, p. 169).

Dessa forma, longe da pretensão inútil de uma posição neutra, compreendendo os aspectos políticos que uma escrita reflexiva favorece, esta pesquisa que desde já assume uma maneira nada convencional de ser, e revela de

³ Denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.

maneira um tanto quanto subversiva, a escolha de não distanciar pesquisadora do objeto de pesquisa, assume a escrita em primeira pessoa, ora do singular, ora do plural, como forma de instigar e valorizar as experiências que nos transformam e nos formam em um diálogo que possibilita a reflexão sobre a realidade, tal como a fazemos e refazemos (FREIRE, 2021, p.169).

Portanto, torno-me parte, narro, sinto e vivo a experiência de reconstruir os caminhos de minha curiosidade científica e permito, portanto, a mim, autora, escritora e pesquisadora, empolgar-me com a responsabilidade ética e política a que pretende esta pesquisa, sem que ela perca a credibilidade e o rigor que a acompanha. Para os fins a que se destina cada palavra escrita, interessa que rigor seja entendido como “um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (FREIRE, 2021, p. 18); ou ainda, o rigor a que estamos interessados tem a ver com uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro em uma busca ativa pelo sentido de ser no mundo. Em outras palavras, “o que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência” (NÓVOA, 2015, p. 15).

O fato é que a experiência de escrever é como tecer fios, nos colocamos cuidadosamente a escolher palavras e ao escrever, colocamo-nos, inevitavelmente em um lugar exotópico (BAKHTIN, 2011); isto é, “distancio-me do vivido e, de um outro lugar e, portanto, com outro olhar, consigo enxergar coisas inalcançáveis antes, de onde estava” (ELIAS, 2015, p. 173). Para além da intenção de desenvolver um novo olhar e uma nova escuta, possível a partir dos novos sentidos que se constituem pela experiência de distanciamento, “estranhamento” e ressignificação do vivido (ELIAS, 2015), enquanto autora, diluo minha presença para que outras vozes sejam ouvidas, de forma que as vozes que se entrecruzam nos caminhos dessa narrativa, possam legitimar os sentidos que atribuem as suas próprias experiências; e a partir de fragmentos de suas trajetórias, possam por meio da escrita de cartas, compor uma narrativa maior,

que é também um espaço de interpretação que versa sobre a “negociação com, um diálogo, a expressão das trocas de uma multiplicidade de vozes” (CALEDIRA, 1988, p. 141). Esse lugar que experimento implica uma reflexão sobre a ação que, por sua vez, me permite tomar consciência, construir horizontes de possibilidades e, para atingi-los, modifico necessariamente o presente, produzindo, assim, conhecimento na/pela experiência não só de narrar e investigar, mas também de inventar e reinventar as ações a partir de tomadas de consciência (SILVA, 2015, p. 173).

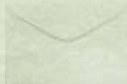
E assim, trataremos, não de práticas bem-sucedidas, mas do cotidiano das escolas como espaço de criação curricular, e das experiências resultantes das ações que são coletivamente tecidas, que não comportam hierarquias apriorísticas, epistemicídios, ou injustiças cognitivas e sociais (OLIVEIRA, 2016); portanto, para guiarmos as nossas discussões, convido-lhes a dialogar sobre: A quem interessa um currículo que nos impõe um modo de ser, saber e poder? Para tanto, temos como objetivo geral produzir cartas pedagógicas acerca do diálogo que se estabelece entre as praticantepensantes dos cotidianos escolares que vivenciam o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista, questionando o caráter democrático do documento concernente a participação das praticantepensantes nos processos decisórios da etapa de elaboração e na invisibilização de povos subalternizados pelo sistema na seleção dos conhecimentos Matemáticos legitimados pelo documento. Assim, pretendemos dialogar sobre a forma como as experiências socioculturais influenciam no processo formativo individual e coletivo e como esses saberes se articulam em prol de uma educação libertadora na perspectiva democrática; descrever o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista sob a perspectiva do silenciamento das vozes das praticantepensantes dos cotidianos escolares e da invisibilização da produção de conhecimentos de povos subalternizados pelo sistema de dominação; identificar as Matemáticas produzidas a partir de outros lócus de enunciação e reconhecer as possibilidades de ações de insubordinação

criativa na perspectiva de enfrentamento a colonialidade do ser, do saber e do poder⁴.

A escola expressa por meio do currículo a legitimação do conhecimento de matriz ocidental, o qual, tem como referência, a Europa, ocultando os processos de colonialidade e invisibilizando a multiculturalidade dos conhecimentos existentes nos cotidianos escolares, os quais, acolhem uma vasta diversidade cultural, social e histórica.

Um dos aspectos deste currículo produzido por especialistas/administradores que, por vezes desconhecem a realidade dos cotidianos escolares, é a fragmentação do conhecimento por áreas temáticas ou disciplinas. Sendo assim, consideraremos a Matemática, não por acaso, como vocês podem estar pensando, como um dos aspectos constituintes do currículo. Todavia, pensaremos a Matemática como uma ação criativa, democratizante, a qual, é constituída nas e com as relações humanas. Temos a intenção de desnaturalizar uma matemática inquestionável, que carrega em si a função de excluir e segregar. Portanto, "se nosso foco é a aprendizagem matemática de toda e qualquer pessoa, que práticas teremos que assumir para que este objetivo seja alcançado?" (D'AMBROSIO; LOPEZ, 2015, p. 14). Por meio do diálogo podemos pensar as relações que se estabelecem entre a Matemática que existe nos cotidianos sociais e a Matemática que é imposta nos currículos; portanto, "seremos ousados em pensar sobre qual "Matemática" se deseja aprender? Confrontaremos o currículo imposto verticalmente e a realidade de nossas turmas? Criaremos alternativas avaliativas que dialoguem mais com o processo do que com o produto?" (D'AMBROSIO; LOPEZ, 2015, p. 14). O quanto somos capazes de acolher a diversidade de conhecimentos existentes em nossos cotidianos e provocar o outro a resgatar a sua história, sua cultura e o apagamento dos saberes-fazer diluídos em

⁴ Quijano (1992; 1997) desenvolveu o conceito de colonialidade do poder procurando entender as estratégias de poder subjacentes ao exercício da colonialidade, como um modelo de exercício da dominação moderna que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento. A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento. A colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo de povos colonizados (MALDONADO-TORRES, 2007).



(in)existências. Sendo assim, Beatriz e Celi nos provocam a pensar sobre quais “ações insubordinadas assumiremos para formar pessoas que utilizem o conhecimento Matemático em prol da dignidade humana?” (D’AMBROSIO; LOPEZ, 2015, p. 14).

O currículo escolar é o centro das relações de poder que se estabelecem por meio da naturalização das formas como a sociedade se estrutura. Convido vocês a colocarmos certos óbvios sob suspeitas. A ciência é política, a educação é política; portanto, enfrentar e questionar as condições de invisibilidade e inferioridade impetrada pela lógica hegemônica do conhecimento eurocêntrico é um ato político, ao qual, me disponho ao diálogo. Seguimos (re)construindo diálogos ao longo dos caminhos desta pesquisa, sem a intenção de classificar, categorizar ou consolidar concepções e conceitos, mas engajar-nos em uma experiência criativa em torno da compreensão e da comunicação entre praticantes pensantes que criam currículos nos cotidianos escolares. Busco a todo instante tomar consciência do meu lugar no mundo, provocando-me a estranhar cada palavra escrita, mas também a deleitar-me sobre elas, pois é neste movimento de compreender como se dá a relação entre as palavras que me adentro a composição dos sentidos produzidos e ressignifico a todo instante o meu caminhar.

Neste caminho, o qual não considero solitário, despeço-me por ora e deixo um até breve esperançoso.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



1.3 Carta terceira – Das transgressões que cometo

Mirassol, dias de diálogos necessários.

À academia

Escrevo-lhes para justificar-me acerca das transgressões que cometo.

Na forma como eu escrevo reconheço-me enquanto sujeita das minhas enunciações, constitutivas de cultura, identidade e em certa medida uma dose de enfrentamento diante da perspectiva colonial do conhecimento.

A minha pesquisa é dada ao diálogo. Um diálogo que se estica e talvez não se esgote. Um espaço de produção coletiva do conhecimento. Ao percorrer atentos o texto escrito, perceberão a mistura de várias vozes e subjetividades. Certamente reconhecerão a presença de sujeitos que falam por si em um campo de múltiplos discursos onde as interpretações resultam de “negociações construtivas envolvendo pelo menos dois, e muitas vezes mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos” (CLIFFORD, 1998, p. 43), com vozes que estão livres dos julgos hierarquizantes e binários que classificam superior e inferior, opressores e oprimidos, dominantes e dominados. Portanto, admito que não foi fácil e estou certa de que em alguns momentos tornei-me incoerente na minha tentativa de subverter o rigor e as normas da academia. Porém, sigo consciente de que “precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Justifico-me porque reconheço o conhecimento científico como legítimo; no entanto, rejeito-o como conhecimento único verdadeiro. “O princípio da prudência que subjaz à ecologia dos saberes⁵ convida a uma reflexão mais profunda entre a diferença da ciência como conhecimento monopolista e a

⁵ SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbJRxmJTJtCFDBrgc/?lang-pt&format-pdf>
Acesso em: 10 out. 2021

ciência como parte de uma ecologia dos saberes" (SANTOS, 2007, p. 87). A forma que molda o saber científico, transborda resquícios da dominação colonial e imperial, onde conhecimentos não-científicos e não ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações e são, portanto, deslegitimados. Assim, como quem os produz. (SANTOS, 2007). A busca de "credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente a sua utilização contra hegemônica" (SANTOS, 2007, p. 87).

Por razões que a mim fazem todo o sentido, escolho enunciar as minhas inquietações por meio de cartas, ou melhor dizendo, cartas pedagógicas. Nenhuma escolha é neutra, a carta representa para mim, entre tantas coisas, um pedaço de vida feliz. Houve um tempo em que eu falava de amor por meio da escrita de cartas. Escolhia as palavras cuidadosamente. Anunciava uma saudade que transbordava do peito e saltava aos olhos em forma de lágrimas. Elas levavam consigo o desejo contido e os dias traduzidos em palavras. As cartas sobreviveram como registros vivos das memórias de alguém que não vive mais. O tempo tornou-o um amigo, a carta também foi sua despedida, não para mim, mas para a vida, em tempos solitários de pandemia. Das cartas pedagógicas também faço gosto e tenho em Paulo Freire, um educador popular, a motivação para transformar em cartas os meus saberes-fazer.

O livro "Cartas Pedagógicas - Tópicos Epistêmico-Metodológicos na Educação Popular" (2020), organizado por Fernanda dos Santos Paulo e Ivo Dickmann me instigou ainda mais o desejo por escrevê-las como uma bandeira hasteada em sinal de que a "luta continua", a qual faz referência aos "anos de fogo"⁶. Ou ainda como conversas que se dão por escrito, o que me pareceu providencial em tempos de quarentena por conta da Pandemia da Covid 19.

⁶ Entre abril de 1964 e vários anos mais tarde, durante toda a vigência dos governos militares, as nossas cartas eram também perigosos documentos cuja indevida leitura por um alguém do Serviço Nacional de Informação poderia redundar em busca do autor e do destinatário. Poderia resultar em prisão, ou mesmo em algo pior. Foi então o tempo em que destruímos milhares de cartas e de outros documentos suspeitos. Lembro-me de Goiás. Dias e noites em fundos de quintais, ao redor de fogueiras acesas, selecionando e queimando quilos e quilos de cartas e de mensagens entre a Equipe Central do Movimento de Educação de Base de Goiás e lavradores, monitores camponeses e participantes das ações de educação de base ou de encontros de comunidade. E, também, jogando no fogo pacotes com as nossas aulas de alfabetização.

O movimento de escrever cartas “pressupõe uma aventura autoral marcada por sentidos ora de identidade, ora de intimidade; ora de solidão, ora de alteridade, ora de exposição, ora de afirmar posição (SOLLEJO; NOGUEIRA, 2016, p. 116); todavia, também é um caminho compartilhado, uma vez que a existência de destinatários possibilita o atravessamento do diálogo como um espaço ocupado por sujeitos subalternizados, invisibilizados ou historicamente apagado em um determinado locus de enunciação, podendo alcançar representatividade e consequentemente instaurar uma perspectiva outra de produção de conhecimento e de espaço formativo.

É com esta compreensão que busco ser coerente entre a minha escolha metodológica e o meu posicionamento político ideológico, pois não haveria sentido para mim, produzir conhecimento a partir de métodos, os quais, não dariam conta de confrontar a insurgência emancipadora e a esperança de tomarmos a história nas mãos e narrar a partir dos nossos cotidianos, atribuindo sentidos outros aos discursos que velam a desumanização dos oprimidos. “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações limites em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1987:2020, p. 54).

Por isso, as cartas que compõe essa pesquisadiálogo narram o enredo do cotidiano das praticantespensantes dos contextos escolares o que “pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa” (SOLLEJO; NOGUEIRA, 2016, p.91), tornando todos participantes e, portanto, coautoras da pesquisa, a qual se dá em um diálogo direto entre professoraspesquisadorasamigas e indireto com todas as praticantespensantes que produzem currículos a partir do seu cotidiano.

Dou início a esta pesquisadiálogo a partir das histórias e experiências que me fizeram, em outras palavras eu e as coautoras desta pesquisa escrevemos a

partir do que vivemos e de onde vivemos. “Logo, uma carta pedagógica sempre expressará nossa vida. Embora óbvio, este elemento nos ajuda a entender a dimensão humana concreta que a carta traz em suas linhas” (PAULO; DICKMANN, 2020, p. 37).

A carta pedagógica gera movimento; portanto, ao escrever, ler e responder uma carta pedagógica, também produzimos dados, registramos um percurso, fazemos interpretações e reflexões acerca do nosso objeto de estudo, pois a ação-reflexão constantes geram conhecimentos. “A reflexão compartilhada pelo remetente estimula uma nova prática do receptor, ou uma nova reflexão, que é devolvida ao remetente. É o diálogo se fazendo no vai e vem dos textos” (PAULO; DICKMANN, 2020, p. 41). Ao pensar no desenho desta pesquisa-diálogo apresento dois tipos de destinatários, os diretos chamados por mim de professoras-pesquisadoras-amigas, as quais recebem as minhas cartas e respondem a partir de suas experiências e vivências acerca do objeto de estudo desta pesquisa e também os destinatários indiretos, para os quais, fiz o exercício de imaginar quem leria cada palavra escrita por mim, com qual finalidade e de que forma tais palavras impactariam suas vidas pessoais e também profissionais. Convicta de que, quem se dispõe ao diálogo exerce uma ação política democrática; logo, já é esperado que todos aqueles que realizarem a leitura das cartas, possam ressignificar, questionar e atribuir sentidos outros de acordo com os cotidianos que os fazem, reconhecendo a possibilidade de gerar alteridade aos que leem. Dessa forma, “escrever uma carta pedagógica ao outro é se colocar à disposição dos desdobramentos do diálogo que a carta gerará” (PAULO; DICKMANN, 2020, p. 47). Consciente de que os olhos com que revejo já não são os olhos com que “vi. Ninguém fala do que passou a não ser da perspectiva do que está passando”. (FREIRE, 2019, p.14).

Afins de organização dos diálogos que foram sendo tecidos, organizei as cartas em três correspondências. A Correspondência I – intitulada de “Dos sentidos desta pesquisa” – é composta de quatro cartas, as quais, se desenharam como a introdução desta pesquisa, pensadas a partir (i) de onde eu falo, (ii) sobre

o que eu falo, (iii) como e para quem eu falo e, por fim, (iv) o contexto político que impacta, naturalmente o que eu falo. Sendo assim, na carta primeira, "Dos cotidianos que me fizeram", teço narrativas sobre mim, sobre as minhas experiências e os saberes acumulados a partir do meu lócus de enunciação. Na carta segunda, "Das intenções que tenho", evidencio meu problema de pesquisa, e apresento os objetivos da pesquisa, discutindo o conceito de diálogo a partir de Paulo Freire. Na carta terceira, "Das transgressões que cometo", justifico a minha escolha metodológica, pautada em uma escolha que evidencie o meu posicionamento político ideológico; portanto, a escrita de cartas pedagógicas como enunciação do cotidiano, assim, a carta quarta, "Do (des)governo em contexto de pandemia", trata do impacto da pandemia no cotidiano das praticantespensantes de uma escola municipal do ensino fundamental, na qual trabalho.

A Correspondência II, intitulada "Dialogar é um ato político", é composta por seis cartas. Na primeira carta dessa correspondência (ou melhor, quinta carta da dissertação), "Convite ao diálogo", justifico a escolha das coautoras dessa pesquisa e convido-as a partilhar comigo os caminhos que seguirão, como subseções desta carta convite, trago as cartas resposta, identificadas pelo símbolo do envelope já aberto, anunciando o aceite ao convite e iniciando o diálogo direto. Na carta sexta, "Diálogos sobre currículo e cotidianos", discuto da concepção de currículo a partir de Tomaz Tadeu da Silva e da perspectiva de currículo enquanto criação cotidiana, por Inês Barbosa de Oliveira e também Paulo Freire. Na carta sétima, "Currículo feito a muitas mãos - Silenciamento das vozes das praticantespensantes dos cotidianos escolares", descrevo as etapas de elaboração do Currículo Paulista a partir da homologação da BNCC, no que concerne a participação das professoras e professores nas etapas de decisões. Na carta oitava, "Currículo como NORTEaDOR dos cotidianos escolares - Epistemicídio", destaco a invisibilização dos conhecimentos produzidos por povos subalternizados pelo pensamento ocidental, partindo dos conceitos de Boaventura Souza Santos, Walter Dignolo, Sueli Carneiro e novamente Paulo

Freire. A nona carta, "A espera é um quefazer - Saberes fundamentais à docência", versa sobre o movimento de escrita das cartas, ao mesmo tempo que diálogo com as praticantes/pensantes sobre os saberes fundamentais/necessários à docência também da perspectiva de Paulo Freire, como subseções dessa carta apresento as cartas resposta, primeiro a carta resposta "Cotidianos em rede", na qual, a nossa professorapesquisadoraamiga, Renata Albieri dos Reis, narra a sua experiência com a implementação do currículo paulista a partir do cotidiano de uma professora formadora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto; depois a carta resposta "Cotidianos a muitas mãos", na qual a nossa professorapesquisadoraamiga, Marcela Lopes de Santana, narra a sua experiência com a implementação do Currículo Paulista a partir do cotidiano de uma professora coordenadora de escola. Finalmente, na carta décima (última dessa correspondência I), "Currículo - Uma criação Cotidiano", eu articulo as experiências relatadas pelas nossas professorapesquisadoraamigas com a minha própria experiência, enquanto professora que produz currículo no cotidiano da escola.

A Correspondência II, intitulada "No meio do caminho a matemática", é composta por três cartas. A carta décima primeira (primeira da correspondência II), "A matemática é universal", versa sobre os caminhos que levam a matemática a ser reconhecida pelos seus processos opressores e excludentes resultados da produção de conhecimento a partir do pensamento ocidental. Na carta décima segunda, "Achados e propositalmente perdidos", trato a matemática sob a perspectiva de Ubiratan D'Ambrosio, evidenciando as diversas Matemáticas existentes em territórios outros. Como subseções desta carta, apresento as cartas resposta das professorapesquisadorasamigas com a intenção de refletirmos a respeito da matemática que está presente no nosso cotidiano. Na primeira carta resposta, "De que matemática estamos falando?", é problematizada o espaço que a Matemática ocupa na formação continuada a nível de Secretaria Municipal de Educação; depois, na carta resposta "Somos matematicamente subversivos?" é promovida uma discussão a respeito da forma



como lidamos com a matemática na escola. A carta décima terceira (última da correspondência I-I-I), “Matemática – um campo de disputas e insubordinações criativas”, articula a vivência das aulas de matemática em sala de aula com os dizeres das nossas professoras/pesquisadoras/amigas, evidenciando as ações de insubordinação criativa, a partir do conceito de Beatriz D’Ambrosio e Celi Espansandin Lopes, praticadas pelos praticantes/pensantes dos cotidianos escolares. As (des)considerações são apresentadas na décima quarta carta, “Diálogo regado a café, afeto e presença física”, considerarei o caminho percorrido e os conhecimentos produzidos acerca dos nossos diálogos, onde saberes e sabores se entrelaçam pós vacina.

Assim, esta pesquisadiálogo não se propõe a servir aos padrões do produtivismo acadêmico, mas produzir conhecimento por meio de um diálogo que se revela por meio da escrita de cartas pedagógicas.

Sem mais para o momento.

Sigo subvertendo.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



1.4 Carta quarta – Do desgoverno em contextos de pandemia

Luto, Dias sem cor

Às sobreviventes,

Havia um tempo em que os sinos das escolas não soavam mais, em que as pessoas acreditavam que a Terra era plana e estas mesmas pessoas idolatravam um mito genocida. Não quero me apegar ao sentimento de repúdio ao desgoverno que fazia piada diante da despedida de mais de 500 mil rostos. Sem cor, sem classe, sem gênero, sem a chance de acesso a vacina. A ciência precisou subverter os discursos produzidos na luta diária por salvar vidas.

Dia 16 de março de 2020, o relógio soou às 5h30 min, mais uma manhã quente de verão. O noticiário na TV anunciava algumas medidas de prevenção à Pandemia do Coronavírus. As notícias se misturavam com as falas ansiosas dos meus filhos a respeito do que ouviam. Finalizamos o café da manhã com a incerteza do que realmente estava por vir. Talvez, isso nos tenha dado a sensação de que tínhamos que seguir a nossa rotina com normalidade.

O primeiro destino era a ETEC (Escola Técnica Estadual), onde minha filha estudava o primeiro ano do Ensino Médio. Após passar por um vestibulinho, vivenciava com empolgação a experiência de estar em uma nova escola. Trânsito agitado, seguimos para a escola em que eu trabalho e meu filho estudava nesta ocasião. No caminho, a curiosidade e ansiedade de um menino de nove anos, o fazia falar o dobro de palavras que de costume, porém as respostas não existiam e o diálogo seguia em uma mistura de silêncios bruscos e repentinos dizeres.

O pátio da escola sempre cheio e com muitas vozes, já não estava tão cheio. As filas vazias já demonstravam o medo do que estava por vir. Antes que o período de aula terminasse, as primeiras orientações chegavam em forma de comunicado, elaborado por um comitê gestor de Coronavírus, segundo o qual as

aulas nas escolas municipais deveriam ser suspensas por tempo indeterminado a partir do dia 23 de março, seguindo o mesmo protocolo do governo estadual.

Dia 17 de março de 2020. É anunciada a primeira morte no Estado de São Paulo por Coronavírus. A União Europeia divulgava a sua decisão de fechar as suas fronteiras por 30 dias para todos os países do mundo. O Brasil fechava suas fronteiras para a Venezuela. As poucas crianças que ainda compareceram à escola tentavam narrar como as famílias estavam lidando com os atuais acontecimentos. Algumas haviam incorporado o discurso do então Presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro e se referia ao vírus como uma "gripezinha", outros expressavam o medo e as incertezas.

Dia 18 de março de 2020. Corredores vazios. A merendeira conta as poucas crianças que ocupavam as salas de aulas. Os professores se dividiam entre a escuta atenta e as vozes aflitas.

Dia 19 de março, feriado municipal. Aniversário da cidade.

Dia 21 de março, o governo estadual decreta quarentena no Estado de São Paulo.

Dia 23 de março, segunda-feira escura. O despertador não tocou. O portão da escola não abriu. O sino não soou. A aula já planejada, não foi dada. A sensação era estranha. Não tínhamos destino, o café da manhã mudou de horário, os uniformes continuaram na gaveta. A mochila no canto. E assim os dias seguiram.... Todo dia era final de semana, sem passeios, sem visitas, sem abraços...

O grupo no WhatsApp acolhia os anseios da equipe escolar. Ali compartilhávamos as expectativas do que estava por vir, ou as raras notícias que recebíamos junto com a população através da mídia. Começamos a ser alvo de críticas. Como se nós não quiséssemos voltar ao trabalho.

Dia 28 de março de 2020, o silêncio se quebra. Uma das professoras menciona a hipótese de entrarmos em contato com as famílias de nossos alunos, com medo das opiniões divergentes, sugere que cada um tenha autonomia para fazer o contato ou não. A diretora menciona o desejo de fazer uma página no Facebook para que as atividades fossem postadas e as crianças tivessem acesso.

A coordenadora nos leva a olhares outros. O assunto foi problematizado e concluímos que as desigualdades sociais ficariam ainda mais evidenciadas, pois nem todas as crianças teriam acesso aos equipamentos, a internet, ao acompanhamento familiar e o acolhimento emocional. Até o momento nenhuma orientação da Secretaria Municipal de Educação havia chegado até nós. Os ataques nas redes sociais continuavam.

Dia 29 de março de 2020. O jornal da cidade informa a população e a nós professoras e professores que as aulas permaneceriam suspensas na rede municipal e que o recesso havia sido antecipado para o período de 23/03/2020 à 09/04/2020. Em contrapartida escolas particulares haviam se organizado e dado início as aulas, fazendo uso de diversas plataformas virtuais, de forma que alunos e professores pudessem interagir.

Dia 09 de abril de 2020, quinta-feira de expectativas. Foi anunciada uma live, destinada a toda a população, na qual a secretaria de educação apresentaria o programa Educação, um projeto que seria veiculado na TV aberta, com propostas destinadas aos alunos do ciclo I e II da rede Municipal de Educação. Algumas especulações de como se daria o trabalho das professoras e professores foram mencionadas. O grupo do WhatsApp revelava a indignação de cada uma de nós. Sem formação, sem participar das decisões, sem que nossos saberes docentes fossem considerados, apenas meros executores de propostas impostas verticalmente. Nossas vozes novamente silenciadas.

Dia 14 de abril de 2020. De volta à escola sem sair de casa. Primeira reunião virtual. Alguns professores sentiam-se perdendo o chão. Cadê a lousa e o giz daqui?

Pausa para um respiro. A secretaria da educação, por meio das professoras formadoras, elaborara um material direcionado a toda a rede. Este material estava dividido por ciclos, ou seja, um material para alunos do primeiro, segundo e terceiro ano e outro material para alunos do quarto e quinto ano. A primeira orientação: Professores estão proibidos de estabelecer contato com as famílias de "seus" alunos. Como? Pausa novamente. Nem todo pensamento deve

tornar-se um registro de escrita, mas o grupo de WhatsApp acolhia as nossas inquietações. “Os alunos não alfabetizados também irão utilizar este material”? “Estas propostas atenderão a demanda de aprendizagem dos alunos de toda a rede municipal”? “Algum professor foi consultado a respeito do cotidiano de seus alunos e de como o trabalho estava sendo desenvolvido?” “Foi pensado em alguma adequação do material para meu aluno com necessidades educacionais especiais?” “A Secretaria da Educação tomou alguma avaliação diagnóstica como ponto de partida para a elaboração do material”? “Mas e as intervenções?” “As famílias que não possuem escolaridade não terão respaldo para desenvolver as atividades?” Pausa, para nós professoras e professores foi reservado o direito de ficar calado. Como forma de controle do nosso trabalho, tabelas e mais tabelas deveriam ser preenchidas diariamente. Com grande relevância preciso mencionar os textos encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de garantir a nossa formação continuada. Leituras e registros diários.

Dia 08 de junho de 2020, enfim professoras! Às escolas cabe a organização do ensino remoto. À coordenadora cabe a formação dos professores que vivenciam novos desafios. À nós professoras e professores cabe o custeio desse ensino remoto. Enfim a autonomia (responsabilidade) é dada às escolas.

Ao trabalho. Fizemos o que fazemos de melhor. Planejamos, tomamos decisões, repensamos os objetivos de aprendizagens, adequamos as propostas, elaboramos um método que atendesse a demanda desse novo formato de ensino, nos preocupamos em acolher a diversidade de realidades que a escola possui, fizemos escolhas, fizemos pausas para priorizarmos as necessidades específicas que se apresentavam no caminho, avaliamos e reavaliamos o nosso método, alteramos a linguagem, nos adequamos ao tempo, ao espaço. Ressignificamos a nossa insignificância. Aprendemos a lidar com os ataques, nunca acompanhados de defesa, nas redes sociais. Questionamos a omissão dos órgãos responsáveis pela manutenção dos recursos que nunca nos foi oferecido. Enquanto grupo de trabalho, reforçamos os encontros e reencontros das nossas experiências. Fortalecemos a busca pelo conhecimento, não somente o



conhecimento que resulta em um conjunto de saberes docentes, mas conhecimentos que nos humanizam, que problematiza as relações e amplia a nossa capacidade de acolher as diferenças e reconhecer no outro a possibilidade de enriquecer a nós mesmos.

Dia 26 de maio de 2021, as palavras ainda estão carregadas de sangue. Pausa para expressar a minha indignação em forma de uma hashtag #FORABOLSONARO. A educação continua acontecendo de forma remota. Sabemos que muitos estão ficando para trás. É evidente a desigualdade social que vivemos.

Sem mais e pelos silêncios daquelas que não poderão ler esta pesquisadiálogo, encerro esta carta...

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro

CORRESPONDÊNCIA II
DIALOGAR É UM ATO POLÍTICO



2.1 Carta quinta – Convite ao diálogo

Mirassol, um dia após a boa nova.

Às professoras pesquisadoras amigas Marcela Lopes e Renata Albieri,

Primeiramente, feliz em saber que estão com saúde em tempos sombrios!

Escrevo-lhes para oficializar um convite.

Sim, digo oficializar, pois esta primeira carta, certamente não pode ser considerada o início desta conversa. Tampouco saberia dizer qual foi o momento exato em que ela começou. Talvez nossas histórias tenham se encontrado bem antes de nossos corpos físicos ocuparem espaços comuns.

Com a intenção de situar as possíveis leitoras e leitores dessa conversa, peço licença a vocês duas para uma breve descrição, e deixo claro que a leitura que faço de cada uma de vocês está condicionada ao lugar de onde falo e as interpretações que fiz das histórias narradas, dos silêncios que observei e dos momentos que compartilhamos. Portanto, reconheço, que possivelmente, quando falarem de si, haverá certamente muitas divergências; o que me faz pensar na importância de dizer que esta é a maneira como eu constituí o meu olhar em relação a cada uma de vocês, mas não uma descrição fixa e real de quem vocês realmente são.

Marcela Lopes, professora, coordenadora, mestra, doutoranda e amiga. Sensibilidade, empatia e uma extrema capacidade de acolher o outro em toda a sua diversidade. Estudiosa de questões curriculares, reforçou em mim a ideia de que uma pausa nem sempre é uma desistência, mas que a conquista de um sonho é sempre possível. Dona de uma generosidade que se faz aos tantos. Coloca o mundo nas costas e incrivelmente dá conta de cada detalhe, seu e dos que a cercam.

Renata, professora, formadora, mestra e amiga. Força, Sabedoria e uma extrema capacidade de relacionar-se com o outro. Estudiosa de questões curriculares, reforçou em mim a coragem de ocupar os espaços que um dia acreditei não poder. Encanta ao falar. Impressiona com sua capacidade de aprender e de ensinar. Dona de si. Capaz de doar-se tão intensamente para realizar os sonhos alheios e ao mesmo tempo acreditar que sonhos não são para ela.

Penso que seja importante resgatar alguns de nossos encontros e reencontros para que este diálogo comece a ter sentido. Vocês sabem bem o quanto dar vida a esta pesquisadiálogo é algo importante para mim. Há uma motivação que muito tem a ver com a história lhes contei, esta mesma história que fez de mim alguém cheia de sonhos e de uma certa rebeldia, no sentido de não me conformar com o lugar que disseram que caberia a mim e com o modo como esperavam que eu me comportasse.

Portando, reivindicar o lugar que me cabe é a primeira de todas as minhas intenções. Posso dizer que há um lugar dentro de mim em que habitam sentimentos que agem com o propósito de me inquietar, ousar e insubordinar.

Tenho a sensação de que esses sentimentos ressurgiram um dia desses, quando íamos para mais uma reunião do grupo de pesquisa, o qual, fazemos parte. Mais um dos espaços de formação que dividimos, além da escola em que trabalhamos juntas, eu atuando em sala de aula e Marcela na coordenação pedagógica; e dos cursos de formação, onde agora, Renata está vivenciando a experiência de ser professora formadora. Voltando a nossa viagem, sempre regada de muito entusiasmo, a qual, descreveria como neste trecho do poema de Elisa Lucinda: "Uma generosidade feita de ser tudo. Sem oprimir nada, um encontro inquieto e firme, uma coisa livre de se dar, sei lá [...]"

Bem, em um desses momentos, vocês devem se lembrar quando Marcela me apresentou o conceito de Insubordinação Criativa, e ao folhear o livro que havia me entregado, parei e li a seguinte epígrafe:

Aquele mestre ensina justamente aquilo

Que não me interessa saber
 Esquece de dizer - meninos nossa sina é saber viver
 Impõe, implora, impera e vocifera
 É que ele tem a vara de condão
 Da transformação, da conformação, da educação, da revolução
 É que são tantos verbos de persuadir
 De sujeitar o sujeito a não existir
 É que são tantos objetos indiretos
 Condicionais do porvir⁷

Cada palavra tão carregada de sentidos e de sentimentos se complementava com as vozes aflitas que se misturavam dentro do carro, quase que sem pausa, ansiosas por demonstrar a insatisfação com o contexto em que uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava sendo implementada. Durante toda a viagem questionamos, é claro, o papel que nós, praticantespensantes, professoras pesquisadoras, construtoras de currículo nos cotidianos escolares, teríamos em mais uma das reformas curriculares realizadas na Educação. Sabíamos que este documento normativo daria origem ao Currículo Paulista, o qual, direcionaria a construção dos currículos escolares do Estado de São Paulo. Entre tantas inquietações, senti a necessidade de reivindicar o meu cotidiano, os meus saberes, as minhas vivências e a minha forma de vida como fonte legítima de conhecimento, os quais autorizam a minha condição de professora que constrói currículo com as alunas e os alunos, a partir do nosso cotidiano e das nossas redes de saberes, ressignificando o modo de pensar e agir na educação.

O esticar do tempo, deslumbrou o encontro e o reencontro das experiências e vivências que pude compartilhar com vocês, professoraspesquisadorasamigas e praticantespensantes dos cotidianos escolares, nos diversos espaçostempos que compartilhamos, tornando ainda mais rico os objetivos da minha pesquisa que foi se desenhando como uma possibilidade de tornar-se uma pesquisadiálogo. Destaco, que em minha pessoa, trago a figura oculta de um amigoorientador que com o acolhimento de seus olhos e sabedoria de suas palavras me fez acreditar que cada palavra escrita precisava expressar um sentimento, uma luta, na qual

⁷ Ednardo – Disponível em: D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

eu me reconhecesse e que todas as praticantes pensantes dos contextos escolares ao lerem essa pesquisadiálogo pudessem também se reconhecer e ressignificar os olhares, compreendendo a importância de um "olharoutro" que permita reconhecer o papel a que temos direito.

Facilmente justifico a escolha de vocês para compartilharem comigo o caminho desta "pesquisadiálogo", pois teve como razão essencial o olhar que vocês têm para as nossas crianças ou ainda a forma como é possível reconhecer que a escuta atenta é necessária. Entre as inúmeras razões posso ainda destacar o fato de assumirem para si a formação permanente como condição primeira para a profissão docente. E por último, o sentimento que atribui sentido a relação íntima de confessar, compartilhar, contestar, trocar, ensinar e aprender, sentidos estes que tornam possíveis considerarmos o cotidiano das escolas como espaço legítimo de construção de currículo.

Algumas questões perpassarão pelo nosso diálogo: O que são professoras construtoras de currículo? Quais concepções temos sobre currículo? Qual foi o nosso papel na implementação do Currículo Paulista na escola em que trabalhamos? De que forma é possível articularmos o currículo prescrito ao currículo pensado/praticado de modo a garantir uma matemática que emancipa na perspectiva da educação libertadora? Todavia, considerando a imprevisibilidade que toma um diálogo, as questões são apenas uma aproximação dinâmica na direção do que pretende esta pesquisadiálogo.

Portanto, tê-las comigo neste movimento de construir e reconstruir diálogos, sem a intenção de classificar, categorizar ou consolidar concepções e conceitos, mas no sentido de conseguirmos provocar um estranhamento a todas as praticantes pensantes que acompanham esta conversa e que questionam os papéis que lhes são impostos, será com certeza um privilégio e um potencial espaço formativo.

A carta permite, além de muitas outras coisas, já justificadas em carta anterior destinada à academia, me instigar com o fato de poder dialogar mais



demoradamente com vocês. É excitante a expectativa da espera de uma resposta e a possibilidade de escrever longamente a quem me interessa.

Junto com esta primeira carta, envio-lhes para leitura deleite o livro “Medo e Ousadia – o cotidiano do professor, o qual acredito que possa inspirar as nossas discussões, uma vez que traz uma conversa entre Paulo Freire e Ira Shor, os quais fazem referência a luta por uma educação libertadora, a qual só é possível se pensarmos e agirmos democraticamente, reconhecendo o cotidiano do professor e do aluno como um espaço e tempo de construção de currículos significativos.

Espero também que nossas conversas em algum momento desta pesquisa possam acontecer regadas de café, risadas e presença física. Já que hoje podemos comemorar enfim a primeira dose da vacina contra a COVID 19, a qual contextualizei em momento anterior a esta carta.

Aguardo a resposta de vocês para o meu convite e desde já lhes deixo alguns questionamentos iniciais: Como vocês estão em tempos tão sombrios? Em que momento vocês se reconheceram professoras? Como vocês se constituíram professoras e quais saberes vocês consideram que foram fundamentais para a profissão docente?

Um abraço ansioso por notícias.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



2.1.1 Carta resposta – Um afago em forma de aceite

São José do Rio Preto, recesso docente de julho de 2021.

Para “alguém cheia de sonhos e de uma certa dose de rebeldia”:

Um “Grande desejo”!⁸

Não sou matrona, mãe dos Gracos, Cornélia,
sou mulher do povo, mãe de filhos, Adélia.
Faço comida e como.
Aos domingos bato o osso no prato pra chamar o cachorro
e atiro os restos.
Quando dói, grito ai,
quando é bom, fico bruta,
as sensibilidades sem governo.
Mas tenho meus prantos,
claridades atrás do meu estômago humilde
e fortíssima voz pra cânticos de festa.
Quando escrever o livro com meu nome
e o nome que eu vou pôr nele, vou com ele a uma igreja,
a uma lápide, a um descampado,
para chorar, chorar, e chorar,
requintada e esquisita como uma dama.⁹

Que bom ver anunciada a sua hora de “chorar, chorar, e chorar”, Ribeiro!
Por todas as conversas de corredores, de rodovias, de cafés, de bares e de
varandas sei da importância desse momento para você, mãe de filhos, mulher
humilde, que tem seus prantos (muita empolgação para as festas!) e
sensibilidades sem governo.

Numa dessas conversas te convidei para o GEPAC e hoje sou eu quem aceito
o seu convite, com a mesma alegria de outrora. Creio eu que nossas palavras não
mais serão do que uma continuação daquela “conversa que não terminamos

⁸ PRADO, Adélia. Poesia reunida. 9. ed. São Paulo: Siciliano, 1999.

⁹ PRADO, 1999, p.12.



ontem/e ficou pra hoje”¹⁰ como frequentemente acontece com quem tem muito a dizer e a liberdade de um vínculo que se constituiu entre amigas, e bem mais, entre o que você bem denominou como professoraspesquisadorasamigas e praticantespensantes dos cotidianos escolares e dos espaçostempos que se estendem dele, com apoio nos estudos do cotidiano.

Mas aqui, essa escritaexperiência¹¹ assume um compromisso ético e político ainda maior, compromisso esse que temos com a pesquisa em prol da Educação, Educação Matemática e do campo de Currículo; sem deixar de lado o caráter estético que sua pesquisadiálogo imprime.

Fazer essa pesquisadiálogo, aliás, por meio de cartas pedagógicas, inspirada no maior educador que o Brasil poderá ter, senão mais uma homenagem, é também um ato de resistência. Vivemos tempos sombrios, jamais imaginados, em que um Presidente da República, dentre outras falas e atos revoltantes, propõe expurgar a obra do patrono da educação brasileira do sistema educacional do país. Portanto, junto-me com gosto a ti nessa escritaprotesto que é também uma escrita para democratizar o conhecimento acadêmico. Em “Pedagogia da indignação”¹², Paulo Freire fala sobre o seu propósito de escrever cartas pedagógicas, em um estilo leve para interessar jovens, pais e mães, professoras e professores, tratando nelas problemas, chamando à reflexão e resguardando do “elitismo teorista, cheio de recusas e indisposições contra a prática”, o que é preceito base dos cotidianistas.

No mais, sua forma de registro do seu fazer é mais uma amostra de insubordinação criativa¹³ na pesquisa acadêmica, conceito a que tanto nos afeiçoamos no campo da Educação Matemática. Não sem sorrir lembro-me do

¹⁰ REIS, Nando. All Star. Intérprete: Nando Reis. In: **Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro**. Seattle: Warner Music Brasil, p.2000. 1 CD. Faixa 2.

¹¹ CARVALHO, J.M.; SILVA, S.K.; DEBONQ, J.M.Z.S.F. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. In: OLIVEIRA, J.B.; PEREIRA, L.F.; SÜSEKIND, M.L. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p.47-63.

¹² FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização e Participação de Ana Maria de Araújo Freire. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

¹³ D'AMBROSIO, B. S.; LOPEZ, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, vol.29, n.51, p.1-17, abr. 2015a.



início da sua afeição, quando no carro a caminho de Ilha Solteira para a reunião do GEPAC, em meio as vozes, histórias, risadas, textos e livros circulando, dei na sua mão o livro "Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos"¹⁴ e "Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática"¹⁵.

Sobre seus questionamentos iniciais sobre mim volto a Adélia:

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto, escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
- dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.¹⁶

A quantas mulheres esse poema representa? Eu sou uma delas, desdobrável, com muita vontade de alegria e nascida para carregar bandeira. A minha? A da educação que transforma a vida.

Foi o CEFAM que mudou a minha. Meus amigos e amigas, meus professores e professoras. Não fosse eles e elas eu não conheceria a universidade pública, minha família humilde não saberia me encaminhar. Doube que seria professora nos meus primeiros estágios, quando levei para o pátio e tomei para mim alguns alunos do terceiro ano que não aprenderam a ler e a escrever no tempo dos outros. Tornei-me alfabetizadora aos dezesseis. Já na UNESP, no curso de Matemática, o trabalho com jogos matemáticos me levou à sala de aula e, depois

¹⁴ D'AMBRÓSIO, B. D.; LOPEZ, C. E.. *Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015b.

¹⁵ D'AMBRÓSIO, B. D.; LOPEZ, C. E.. *Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015c.

¹⁶ PRADO, 1999, p.11.



disso, veio o meu primeiro concurso, aos 21 anos. Desde então, já se foram dezenove anos lutando pela educação. Quando me recordo por todas que passei após esses quase vinte anos respiro um feliz cansaço.

Minha vontade de alegria me fez mãe cedo. Cursei Pedagogia depois da alegria crescida, quando eu tinha 29. A Matemática ficou interrompida. Aos 33 me tornei coordenadora pedagógica, aos 34 fui formadora de professores e coordenadores. Aos 35 veio o Mestrado, na linha de Educação Matemática e aos 37 o Doutorado em Educação para Ciência. Meu orientador e a UNESP também mudaram minha vida.

Assim como o parto sem dor, ora sim, ora não creio em saberes fundamentais para a docência. Acredito mais nos saberes da experiência. Não dos anos acumulados de tempo de serviço, mas da intensidade com que se vive cada experiência. "É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma"¹⁷. Foi assim que adquiri meus saberes, por muitas leituras-experiências, por vários momentos vividos intensamente, ao lado de pessoas cheias dos conhecimentos que eu ansiava, e em constante movimento de conversar-planejar-fazer-refletir-conversar-refazer, que continuo realizando, tendo a alguns anos, você como minha parceira.

Que este convite seja mais uma experiência criativa.

Abraço praterno.

Professora Pesquisadora Coordenadora Marcela Lopes Santana

¹⁷ LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



2.1.2 Carta resposta – A amorosidade expressa no compartilhar caminhos

Mirassol, 12 de agosto de 2021

Cara Marcela,

Espero que você esteja bem e se cuidando!

Com imensa satisfação, escrevo-lhe para comunicar o aceite ao seu convite e agradecer pela oportunidade de participar, de modo tão expressivo, da sua pesquisa. Acredito que esta etapa, representa para você, mais que a realização de um processo investigativo que resultará na obtenção do merecido título de mestre, tampouco o início de uma jornada acadêmica. Digo isso pois a nossa proximidade pessoal e profissional permite-me afirmar que, para você, essa pesquisa representa a consolidação do êxito de uma trajetória marcada por desafios, pausas, recomeços, sempre motivados pelo compromisso ético, pessoal e público de fazer com que o exercício da sua ação docente resulte em aprendizagens que contribuam para a emancipação humana. Portanto, a realização de um sonho.

Por falar em sonho, trago para nosso diálogo, uma dose de poesia, necessária quando abordamos temas tão complexos como a educação, principalmente, em tempos tão difíceis como o que estamos experienciando. Para tanto, retomo um verso do livro dos ressignificados de João Doederlein.

sonhar (v.)

é um marinheiro em fuga da realidade. é o movimento de mar de desejos navegando em ondas de realidade. é um oceano inteiro de bons sentimentos. é a ressaca do estresse que faz a gente deitar nas nuvens do nosso ser e relaxar.

é ação que não cabe em mim. transborda.



Ao resignificar o verbo sonhar, João Doederlein, conhecido como Akapoeta, utiliza o mar como metáfora para versejar sobre uma ação que nos move em direção aos nossos ideais, projetos e utopias. Há momentos em que desbravamos o oceano como marinheiros rebeldes, enfrentando as adversidades e as condições política e socialmente impostas, que insistem em baixar as âncoras de nossas naus às margens da subalternidade. Contudo, há momentos em que as ondas nos conduzem gentilmente ao porto desejado, fazendo transbordar o que há de mais bonito em nós.

Essa conversa sobre sonhos e mar, traz à memória um outro diálogo na qual você mencionou um ditado que por muito tempo ecoou em mim. Na ocasião, referindo-se à perspectiva do enriquecimento curricular, você dizia que “quando a maré sobe todos os barcos sobem juntos”. Permeada de um saber popular que se constitui nas experiências, tal metáfora aponta para a equidade e para a justiça social como possibilidade de organização social, na qual os processos educacionais devem favorecer a ascensão de todos. Desse modo, torna-se relevante fomentar âmbitos de discussão sobre o currículo e sobre as políticas educacionais, visando romper com os processos excludentes, permitindo tornar a escola um locus de emancipação humana.

Mesmo redirecionando nossas rotas de estudos, bons ventos nos conduziram a investigar as relações e tensões que se estabelecem em torno do currículo e das reformas curriculares, a ponto de não ser necessário enriquecê-lo. Assim, continuamos nossa aventura rumo aos nossos sonhos, compartilhando experiências, estudos, eventos acadêmicos, viagens para participar do grupo de pesquisa, dentre outras.

Por meio desta carta, continuaremos nossa conversa, estendo nossas percepções e interpretações da realidade, concernente ao cotidiano escolar, para essa nova ambiência formativa que se abre. Diante disso, e de todos os motivos que fizeram com que prontamente eu aceitasse seu convite, peço retomo os questionamentos iniciais apresentados na carta convite.



Primeiramente, é pertinente dizer que a sua primeira pergunta muito me inquietou. Não sei ao certo definir como estou. Afinal, convivemos com a cruel ameaça de um vírus devastador, o que tem causado medo e ansiedade. É bem verdade que o avanço do plano de imunização, saber que familiares e amigos estão sendo vacinados e receber a primeira dose da vacina, acendeu novamente a esperança de um futuro seguro. Contudo, o contexto político é desanimador. Principalmente quando me deparo com situações em que as políticas públicas, oriundas do Governo Federal, contribuem para o aumento das desigualdades sociais e para a descrença na ciência e no conhecimento, histórico e socialmente construído, colocando em risco a segurança e a vida de muitas pessoas, em especial, as que compõem as minorias.

Nesse cenário incerto e perturbador, a recomendação de distanciamento social como principal ação de contenção da disseminação do vírus da Covid-19 culminou na implantação do ensino remoto, que se tornou a via pela qual a escola e seus atores mantêm suas atividades educacionais e vínculos. Contudo, no âmbito da escola pública, as professoras e os professores têm sofrido com a precariedade dos recursos tecnológicos e do acesso à internet, com a falta de qualificação para o uso das tecnologias digitais da comunicação e da informação (TICs) e com a ausência de investimentos em recursos e estratégias que facilitem a aproximação com os alunos e famílias. Vale mencionar a desvalorização dos profissionais da educação por parte do poder público e da sociedade civil, que diante da suspensão das atividades educacionais presenciais, atacam professoras e professores.

Apesar dessas tensões, acompanhar a construção das aprendizagens pelas crianças e jovens em tempos tão difíceis, demonstra que as ações desenvolvidas pelos docentes têm sido fundamentais para a manutenção da principal função social da escola. Pensar nisso reforça os motivos pelos quais escolhi ser professora. Mais que ensinar, ser professor requer um olhar empático, uma escuta atenta, ou seja, uma predisposição para transformar as relações humanas, promovendo condições que contribuam para a emancipação de todos.



Diante disso, pensar “em qual momento me reconheci professora”, evoca os motivos pelos quais escolhi essa profissão, por isso apontar um momento específico ou marco que define essa tomada de consciência não é possível. Todavia acredito que me tornei professora quando me dei conta de que as minhas experiências como aluna na educação básica e os saberes que construí nesta etapa, assim como os conhecimentos adquiridos durante a graduação, não eram suficientes para me qualificar para o ato de ensinar. Dei-me conta de que havia me tornado professora ao buscar entender como as crianças aprendem, principalmente aquelas cujo modo de aprender era único e difícil de ser decifrado. Quando assumi a parcela de responsabilidade com relação ao meu processo de formação docente como contínuo e ininterrupto, acredito ter me constituído professora.

Assumir a formação contínua como meio pelo qual me constituo como professora, principalmente quando as mobilizações para os empreendimentos formativos pessoais são motivadas pelos desafios da própria prática, suscita discutir os saberes que considero fundamentais para a profissão docente. Primeiramente, é pertinente reconhecer que tais saberes são multifacetados, plurais, diversos. Contudo, são temporários, visto que a formação docente é definida por pela incompletude.

Diante disso, acredito que os saberes essenciais para a formação docente se firmam nos aspectos relacionais que ela abarca, haja visto que são construídos e constituídos socialmente, no interior das relações entre profissionais da educação. Neste âmbito, boa parte deles são compartilhados, discutidos e redefinidos, sendo a formação humana o objeto fundamental desses saberes. Nessa esteira, saber sobre currículo, suas bases epistemológicas e sobre os aspectos ideológicos que compõem seu núcleo é essencial, principalmente por possibilitar às professoras e aos professores reivindicar e assumir o papel de construtores de currículo.

Nessa sequência, os saberes relacionados aos objetos do conhecimento a serem ensinados, bem como sobre as perspectivas metodológicas a serem



utilizadas na concretização das prescrições curriculares, são saberes essenciais para a profissão docente, porém não devem ser tomados como prioritários ou exclusivos, visto que ser professor envolve assumir um posicionamento crítico com relação à profissionalidade docente.

Como sempre, nossas conversas tendem a se alongar! A ponto de perdermos a noção do tempo. Por isso, finalizo esta carta aguardando as próximas!

Um abraço!

Professora Pesquisadora Formadora Renata Albieri



2.2 Carta sexta – Diálogos sobre currículos e cotidianos

Mirassol, fincando estacas

Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusessem em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isto traria infindáveis problemas para os que estão no poder, mas as autoridades não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. (FREIRE, 2021, p. 66)

Às praticantes pensantes dos cotidianos escolares,

Caríssimas colegas, andarilhando a catar saberes movimento-me em constantes encontros, os quais se dão a acolher as minhas indignações, os meus quereres, as minhas incertezas. Esses encontros tornam férteis a minha andança. Ando porque andar é sinônimo de marchar, transportar-me, avançar e assim tornar possível desejar coisas que são quase ditas impossíveis. Carolina Maria, a de Jesus, ao olhar para o céu e vislumbrá-lo azul salpicado de estrelas, deseja recortar um pedaço para fazer dele um vestido (JESUS, 2020), assim como, Freire, o Paulo ansiava tornar possível o seu desejo de mudar o mundo, e atribuía a impossibilidade àqueles que, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela (FREIRE, 2019).

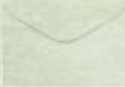
Desacomodar-se exige o entrelaçar da consciência e do agir. “Eu classifico São Paulo assim: O palácio, é a sala de visita. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (JESUS, 2020, p.32), a consciência da sua condição no mundo não se faz suficiente, Jesus escrevia: “é que eu estou escrevendo um livro, para vendê-lo, visto com esse dinheiro comprar um terreno e sair da favela” (JESUS, 2020, p.28), para ela, escrever era o seu agir, um agir traduzido em saberes que retratava o cotidiano, o vivido, a consciência de que a transformação deveria se dar, não somente pela superação individual

da sua condição, mas expressa no esperar da extinção deste “quintal” que acolhe convenientemente, em sua maioria, visões ingenuamente deterministas e essencialistas.

No entanto, Paulo Freire nos alerta para que a “ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ação cultural para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2020, p. 73). Do contrário, o que existe é uma manipulação a favor do opressor. Nesse sentido, “através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos” (FREIRE, 2020, p. 198). Numa trama tecida por nós muito bem amarrados, verifica-se que se estabelece a ilusão de pactos firmados por meio de diálogos entre opressores e oprimidos, os quais, na verdade possuem o objetivo de impor o modelo que a elite dominadora se faz de si mesma para às massas, a fim de alcançar as suas finalidades. “Para isto, porém é preciso que as massas aceitem sua palavra” (FREIRE, 2020, p. 198). A trama que se desenrola faz emergente que criança se torne aluna/aluno. Que as brincadeiras sejam ensaios de um porvir. Que o roteiro esteja pronto, que os papéis sejam designados e os verbos cuidadosamente anunciados. Neste cenário, a escola é convocada a acolher as demandas da sociedade. Importância passou a ser sinônimo de utilidade.

Nas idas e vindas, cujos caminhos tentei desvendar, apresentaram-me a Alice e a Elizabeth, primeiro Lopes e depois Macedo, e neste tear invisível ao qual vou me apegando, cada nó desfeito evidencia as sabedorias tecidas por tantas vidas que muito contribuem na ampliação das nossas discussões e tomadas de consciência; por e com suas influências guiamos nosso diálogo em direção aos estudos curriculares, já que as vivências e os conteúdos a serem ensinados passaram a ser temas de grande interesse.

Segundo as autoras, não é possível tecer uma definição para o termo currículo, já que os estudos curriculares permitem atribuir diversos sentidos a esta palavra. Sentidos estes que estão certamente relacionados com os autores que o atribuem; mais do que essencialmente com a própria definição do termo. No entanto, há o que podemos considerar como características comuns a forma como



currículo é concebido e, nesse sentido, recorro também a Tomaz Tadeu da Silva (2017) que sabiamente relaciona currículo as questões de identidade ou de subjetividade. Portanto, "o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos" (SILVA, 2017, p. 15). Currículo traduz as relações de poder a que estamos submetidos, "selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder" (SILVA, 2017, p. 16). As relações vão sendo moldadas e os moldes precisam ser questionados.

Os nós que antes se apresentavam "perfeitamente" estruturados, hoje temos a intenção de desatá-los para compreendermos os fios a que estes foram se emaranhando. O tear é ação que se dá em um contexto, localizado no tempo e no espaço, o qual, não basta mais dizermos "o quê?", a ação consciente exige que o caminho deixe de ser óbvio, que os interesses sejam questionados, que os saberes diversos sejam reconhecidos como conhecimento legítimo, sendo currículo um campo de disputa a ser contestado, por ser um poderoso instrumento regulador, onde "as ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação a legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais" (LOPEZ; MACEDO, 2011, p. 31) e "somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor" (FREIRE, 2020, p. 72).

Embora algumas/alguns autoras/autores concordem que o caráter regulador é uma característica intrínseca ao próprio currículo, e que este denota uma certa visão de mundo, é preciso que esta visão seja plural, que acolha a diversidade social, cultural e histórica. Para tanto, nos interessa considerar o currículo feito de gente para gente, currículo que é escuta atenta, que é diálogo, que é tradução de olhos que brilham, que carrega cultura e tradição, que tem por

objetivo humanizar e não homogeneizar, (de)formar, compartilhar da cultura do outro, estranhar o óbvio, a receita pronta, a colonização do ser, do saber e do poder.

No estreitar dos caminhos andantes a contemplar paisagens que vão compondo as narrativas que dizem sobre o quefazer desta pesquisadiálogo, os saberes vão se pluralizando nas vozes que se entrecruzam no percurso. Inês Barbosa de Oliveira nos ajuda a conduzir os questionamentos em torno do cotidiano; não aquele que se confunde como lócus de uma rotina estagnada, embora nem mesmo esta aconteça sem que seja modificada. Elisa Lucinda, maravilhosa, nos alertaria prontamente ao primeiro excerto de crítica à rotina:

Parem de falar mal da rotina
 Parem com essa sina anunciada
 De que tudo vai mal porque se repete.
 Mentira. Bi-mentira:
 Não vai mal porque repete.
 Parece, mas não repete
 não pode repetir
 É impossível!
 O ser é outro
 o dia é outro
 a hora é outra
 e ninguém é tão exato.
 Nem em filme[...]
 (LUCINDA, 2014, p. 78)

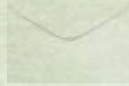
Portanto, podemos afirmar que “diferentemente do pensamento hegemônico, que percebe o cotidiano como espaçotempo de repetição e do senso comum, no qual não há reflexão e, portanto, não há criação de conhecimentos” (OLIVEIRA, 2016, p. 56), o cotidiano revela-se como espaçotempo que produz sentidos, rico de criações, reinvenções e ações, de tessituras de relações sociais e de redes de conhecimento e valores (OLIVEIRA, 2016). Somente percebendo o cotidiano como espaço legítimo de produção de conhecimento é que se torna possível ressignificar práticas sociais que contribuam para a emancipação social. A relação que se estabelece entre o conhecimento e quem o produz desinvisibiliza os processos hegemônicos estabelecidos entre teoria e prática e potencializa o reconhecimento das praticantespensantes dos contextos escolares como “produtoras de conhecimentos múltiplos e articulados, valorizando modos

diferentes de conhecer e de estar no mundo e as relações entre elas” (OLIVEIRA, 2016, p. 57) e, portanto, criadoras de currículos.

Faço pausas para que as reflexões nos ensinem a aprender a desaprender, estamos acostumadas a terceirizar as decisões. Nossas subjetividades são alocadas em categorias linearizadas por discursos imperialistas. Todavia, a questão é: “quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde a ideologia capitalista” (FREIRE, 2021, p. 24). Sendo assim, a compreensão do espaço-tempo “no qual se inscreve a produção de conhecimentos por meio de reflexões dos sujeitos nela envolvidos é fundamental para a compreensão dos próprios conhecimentos, de seu interesse epistemológico, social e político” (OLIVEIRA, 2016, p. 62).

O cotidiano das escolas acolhe narrativas diversas, as quais se entrecruzam e entrelaçam, considerando toda a diversidade e as complexidades que as tecem, impossíveis de serem traduzidas por leituras, constantemente equivocadas, das realidades existentes. “Definimos o cotidiano como uma rota de conhecimento” (PAIS, 2003, p. 31), a qual, “é impossível reduzir a vida cotidiana aos seus elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis em função das permanências que nela encontramos, como pretendeu fazer a ciência moderna” (OLIVEIRA, 2016, p. 67).

Ao escrever, me dou conta de que talvez vocês que acompanham atentas o fio que conduz o nosso diálogo, inquietam-se pela convicção de que estamos submetidas a uma força condicionante das estruturas sociais sobre o nosso comportamento individual e social, porém não podemos aceitar a nossa total passividade perante ela (FREIRE, 2019). Ao aceitarmos o poder que exercem sobre nós, “não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. Reduzida a ação de viabilizar o já determinado a política perde o sentido” (FREIRE, 2019, p. 63-64). Continuo a dialogar consciente, pois ainda que condicionada pelas estruturas de dominação, não sou por elas determinada. Portanto, “pesquisar a



vida cotidiana nas escolas é um meio de incorporar ao campo do currículo novas possibilidades das complexidades que lhe é inerente” (OLIVEIRA, 2016, p. 71), produzindo currículos e conhecimentos curriculares; reconhecendo que “os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, por meio de processos de criação e transformação permanente, sendo, portanto, sempre novos, diferentes dos anteriores e, sobretudo provisórios” (OLIVEIRA, 2016, p. 74).

Busco em Paulo Freire a coragem que preciso, o “ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação” (FREIRE, 2021, p. 51). A cada palavra que leio, me inspiro a luta, pois um currículo produzido fora do contexto escolar se revela incoerente, já que “a cultura libertadora se situa nas condições reais das pessoas que estão fazendo e refazendo sua sociedade, de modo que o currículo diário deles não pode ser inventado por outra pessoa, à distância, e entregue ou imposto a eles” (FREIRE, 2021, p. 138).

Estamos dialogando sobre currículos, mas sobretudo a respeito da formação de pessoas, portanto, vidas. Seguimos vivendo e estranhando.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



2.3 Carta sétima – “CURRÍCULO FEITO A MUITAS MÃOS” – Silenciamento das vozes das praticantes pensantes dos cotidianos escolares

Mirassol, dias de slogan que nos (des)afetam

Às praticantes pensantes dos cotidianos escolares,

Esta é também uma carta de resistência, um convite a luta pela insurgência, emergência em busca da transformação pela insurreição pacífica. Por isso, leia em voz alta, interprete, sinta e viva. Vamos fomentar uma reflexão acerca dos silenciamentos produzidos. Sou professora, criadora, cria malcriada do sistema de dominação. É capitalismo¹⁸, colonialismo¹⁹ e patriarcado²⁰ velado pra todo lado. É território de contestação, conformação, quase uma utopia que nos jogam como solução. É currículo feito a muitas mãos. O estado de presença nos alerta para as inúmeras ausências e nos convoca para o perigo de um olhar demasiadamente otimista sobre a perspectiva do fascista com discurso de libertação.

Para este diálogo, estou certa de que, a presença de Paulo Freire nos trará esperanças para que a Educação continue sendo um desses sonhos que se vale a pena sonhar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência. Para que nosso diálogo não fique as margens da utopia ao sonharmos com um mundo menos feio, ele, o educador que embora não esteja mais entre nós, viveu a vida a nos alertar sobre a democracia de que tanto falamos, a qual é, sobretudo hoje,

¹⁸Capitalismo é uma ordem social institucionalizada (FRASER; 2020, p. 14). Um permanente estado de crise [...]. O objetivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objetivo deste objetivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riquezas e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. (SANTOS, 2020, p.5,6)

¹⁹[...] colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo [...]. (SANTOS, 2006, p. 27,28)

²⁰Patriarcado, que está na origem da discriminação sexual de que são vítimas as mulheres (SANTOS, 2018, p. 169)

uma farsa. Em seu livro "Pedagogia do Oprimido" (1998), Freire sustenta que: "os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir a libertação do oprimido" (FREIRE, 1998, p. 11), ressaltando que uma educação libertadora não se faz para, e sim com. Eu convido vocês a estranhar essa democracia forjada, a qual eles chamaram o processo de construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da mesma forma o seu processo de implementação, com a criação dos currículos estaduais.

Para fins de aproximação com o nosso cotidiano, dialogaremos sobre o Currículo Paulista correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (anos iniciais - 1º ao 5º ano). Sem a intenção de tecer contextos em que as palavras se furtem à tirania dos sentidos, mas buscando compreender caminhos outros; como canta-nos Chico Cesar: "Caminhos se conhecem andando"²¹ é que tropeço em alguns óbvios de estimação para contar-lhes, a partir dos contextos que vivi como se deu a elaboração e a implementação deste documento normativo, intitulado como Currículo Paulista.

Para seguirmos com nossas intenções, convido para o diálogo o sociólogo português Boaventura de Souza Santos, uma vez que - os conceitos oferecidos por ele - nos alerta para o fato de que a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Assim, os silenciamentos produzidos estão para além da falta de versos escritos ou presenças físicas, muito tem a ver com um pensamento abissal²². E, nesse sentido, Freire (1997) promove uma reflexão a respeito do processo participativo democrático; o qual, para ele, a participação não pode estar reduzida a uma mera colaboração, mas implica em um estar presente na história e não estar simplesmente nela representada. É preciso estar presente no âmbito das decisões e não só do fazer o já programado.

O ano é 2016 e o fato marcante é o Golpe que resulta no Impeachment da, então, presidenta Dilma Rousseff. Como pano de fundo temos o alinhamento das propostas Neoliberais com a ala conservadora do Congresso Nacional. O verbo se

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ET9ZN7rLeeA>. Acesso em: 12 maio 2022.

²² Consultar "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes". Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbJRXnJ7JHfDBrge/?lang-pt> Acesso em: 10 out 2021

faz retrocesso, imperando em forma de políticas educacionais. A mídia é palco da (des)graça vivida pelas professoras que nos cotidianos das escolas (re)existem com classes superlotadas, falta de materiais, formação inicial e continuada precária e salários defasados; mas a pauta da educação tornou-se o “desagendamento do KitGay”²³. A educação libertadora passou a ser chamada de educação “doutrinadora” e, nas teias das *Fake News*, 2018 é o ano em que deixamos o atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, ser eleito – ainda que este estivesse distante dos debates e diálogos indispensáveis a um processo democrático eleitoral. Foi demasiadamente triste, na mesma proporção, ver o P³D³B²⁴ na pessoa do, então, governador João Dória ser eleito com uma proposta de Governo tão vaga para a Educação e com visões que evidenciavam claramente as demandas do mercado como função primeira da escola, explicitando a necessidade de se ter uma melhor gestão em prol de resultados nas avaliações externas e internas, tendo como objetivo a busca de uma melhor posição no ranking da globalização econômica, segundo as orientações de órgãos privados.

Neste contexto de esvaziamento crítico, no dia 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo, na ocasião, ministro da Educação Mendonça Filho²⁵. Segundo o texto introdutório da própria BNCC (2017), esta tem por objetivo definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Entendendo o currículo como um campo de disputa permeado pelas relações de poder, as quais prezam pela manutenção de estruturas sociais que comprometam de forma nada accidental a participação democrática e a tomada de decisão coletiva é que questionamos os moldes a que

²³ Kit Gay, ou Kit Anti-Homofobia constituía-se como um conjunto de instrumentos didáticos-pedagógicos com a proposta de desconstruir estereótipos sobre a população de alunos LGBTQIA+ estabelecendo um convívio democrático com a(s) diferença(s). Ver mais em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23427>.

²⁴ P³D³B – Partido da Social Democracia Brasileira – É importante ressaltar que desde 1995 até o momento atual (2021) há a predominância de candidatos do partido do P³D³B à frente do cargo de gestão do Estado de São Paulo

²⁵ Portaria nº 1570, de 20 de Dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEZEMBRODE2017.pdf>

uma BNCC pretende, assim como, o Currículo Paulista, que versa sobre os meios pelos quais os objetivos propostos na BNCC sejam alcançados.

Em fevereiro de 2018 inicia-se um movimento em relação a (re)elaboração, implementação e implantação do "O Currículo Paulista: uma construção colaborativa" por meio do ProBNCC²⁶, documento orientador que estabeleceu as diretrizes, parâmetros e os critérios utilizados em âmbito estadual e municipal para tais ações. Nesta ocasião é definida a equipe de "governança", na qual seria instituída uma instância consultiva, uma instância deliberativa e instâncias gestoras. O Guia de implementação da BNCC²⁷ ressalta as preocupações em relação a necessidade de recursos financeiros adicionais e, assim, evidencia que esta é uma demanda fundamental a ser considerada na escolha dos atores que iriam constituir a equipe.

Essa composição não exige que tenhamos muito esforço no exercício de identificar nas entrelinhas do documento um plano de privatização da Educação e a profunda desvalorização dos saberes docentes; portanto, dentre os convocados estavam especialistas, universidades, organizações da sociedade civil (OCDE²⁸, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Natura, entre outros), conselhos e órgãos governamentais; em especial MEC (Ministério da Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), UNDEME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), FNCEE (Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais), UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação). É preciso nos atentarmos para o fato de que todas as ações foram pensadas a partir das ideologias, princípios e valores desta equipe; ou seja, um projeto de Educação pautado em escolhas e decisões de sujeitos que selecionam habilidades e competências que molde o ser, o saber, o poder e assim impõe o seu próprio modo de viver. Recorro insistentemente ao mestre Paulo Freire, quando nos convoca enquanto educadoras, praticantes e pensantes dos contextos escolares,

²⁶ Programa de Apoio à Implementação da BNCC - ProBNCC, instituído pela portaria N° 331, de 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf

²⁷ Guia de Implementação da BNCC - Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf

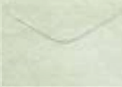
²⁸ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

para a necessidade de desenvolvermos uma consciência crítica do nosso lugar no mundo. Ainda, segundo ele, quando não nos posicionamos estamos condicionados ao posicionamento de outrem. Eu diria que este contexto é uma visão assustadora de uma sociedade radicalmente invisibilizada e de contextos desconsiderados.

Antes de seguir, me inquieta a necessidade de dizer que não nos pode interessar sermos incluídos em um modelo de sociedade, de economia, de epistemologia e de subjetividades que desconsiderem a nossa forma de existir no mundo; assim como Paulo Freire nos convoca a pensar a educação como um ato político, Walter Dignolo, um estudioso argentino, nos convoca a pensar a nossa existência a partir de um pensamento decolonial, o que permite nos desprendermos da naturalização da colonialidade do ser, do saber e o do poder (MIGNOLO, 2006, p. 13).

Seguindo com o devaneio de homogeneização da sociedade, temos em março de 2018 o "dia D", o marco da chegada da BNCC nas escolas. Inicia-se a formação continuada dos professores no âmbito de SME (Secretaria Municipal de Educação), o qual os encontros aconteciam uma vez por mês, com a duração de três horas ou em palestras sobre o tema; bem como na escola nos horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), ainda que esse horário, de duas horas semanais, fosse todo o tempo que tínhamos para atender as demandas formativas das vivências do nosso cotidiano e também das demandas burocráticas do fazer pedagógico. Espero, que possa dialogar mais demoradamente a esse respeito, com as professoras pesquisadoras amigas dessa pesquisa e que vocês que - me acompanham nesse resgate das vivências deste processo - possam ressignificar e atribuir sentidos as experiências que vivenciaram nos cotidianos que as fazem.

No período de abril a julho as discussões referentes a BNCC continuaram e assim surge a primeira versão do Currículo Paulista que, segundo consta no seu texto introdutório, é resultado da leitura analítica das proposições da BNCC e das comparações com documentos curriculares das diversas Redes Municipais,



da Rede Privada e da Rede Estadual. Em agosto acontecem discussões em torno do currículo, nesta ocasião alguns curriculistas foram convidados para debater o tema. Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo²⁹ posicionaram-se contra pensar o currículo como única referência, considerando o prejuízo às experiências sociais dos sujeitos submetidos a este molde social.

No mês de setembro acontece então a consulta pública, nesta etapa do processo, gostaria que vocês tivessem a oportunidade de apreciar as expressões evidenciadas em meu rosto: “Indignação”. Por isso, em outra carta darei mais ênfase a esta etapa, em um diálogo regado a trocas e compartilhamentos, não só de vivências, mas também de expressões afetivas. No entanto, recordo-me de um trecho do Guia de Implementação, o qual, considero importante trazê-lo na íntegra para vocês:

Informar todos os envolvidos, sobretudo os professores, é fundamental para o sucesso da implementação. Esta estratégia confere legitimidade ao processo e ao resultado, evita resistências e apoia os professores das escolas públicas e privadas a colocar o novo documento curricular em prática na sala de aula. (BRASIL, 2018, p. 18)

“Informar aos professores”, suponho que ao descuidar da escolha do verbo em questão, deslegitimam o processo dito “construção colaborativa”, uma vez que, quem participa da produção de um documento em regime colaborativo não precisa ser informado do teor do documento. “Esta estratégia”, entendo como uma ação pensada propositalmente para denotar um processo democrático. Desassossegada por essência, rejeito o verbo que me induz a não estranhar. Por traz das palavras, a história que os colarinhos brancos não querem contar, a intenção me coloca na margem do que eu devo duvidar e quando leio “evita resistência” me coloco atenta ao a ação de desconfiar.

Em outubro é divulgada a segunda versão do Currículo Paulista, resultado das compilações das sugestões realizadas durante a consulta pública. Os números divulgados que totalizam as contribuições para a segunda versão impressionam. Mais impressionada fiquei ao refletir sobre o tempo que

²⁹ Curriculistas brasileiras, autoras do livro “Teorias de Currículo”.

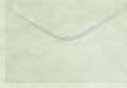
utilizaram para analisar, considerar e incorporar essas sugestões a nova versão. A forma “eficaz” como se deu esse processo não foi divulgada, mas sabemos que os critérios de pertinência foram também definidos pela equipe de governança. Nesse curto período é importante ressaltar que também aconteceram os seminários regionais e que estes contribuíram para a elaboração da terceira versão concluída no mês de novembro.

Então é Natal³⁰. O Currículo Paulista é enviado ao Conselho Estadual de Educação (CEE). No período de janeiro a junho de 2019 são feitas algumas adequações ao documento a partir do cotejo do CEE e então é emitido o parecer positivo ao Currículo Paulista. Em julho inicia-se a construção de materiais de apoio para a implementação do currículo pelos Municípios que fizessem a adesão e no dia primeiro de agosto de 2019 o Currículo Paulista foi homologado.

Aos Municípios com sistema próprio de ensino é reservado o direito de escolha a adesão. Todavia, quando essa possibilidade de “escolha” está condicionada ao financiamento do subsídio total da produção dos materiais didáticos, das avaliações, da formação continuada, da alteração do calendário escolar, entre outras demandas, as quais serão de total incumbência dos Municípios, caso não sejam favoráveis a adesão, devemos questionar esse processo de “escolha” é tido como “democrático”.

O Município de São José do Rio Preto, lugar de onde falo, decide pela adesão ao Currículo Paulista, a mim a decisão parece óbvia. Então, o documento tem por função subsidiar as diretrizes curriculares da Rede Municipal, que por sua vez orienta a (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. E, finalmente, as praticantespensantes dos cotidianos escolares são convidadas a pensar a forma da norma como o currículo adentraria às escolas, assumindo a responsabilidade do sucesso ou fracasso da implementação de um currículo que nos coloca à margem do que transborda. O cotidiano feito de coragem, de olhar a vida todo dia tal como ela, é feita do medo, do risco, dos nexos e desconexos dos contextos que nos são generosamente dados em forma de textos. Subverter,

³⁰ Festa cristã realizada todos os anos no dia 25 de dezembro.



resistir, sobreviver, são tantos verbos de se atrever, que tenho medo de me perder.

Para que este diálogo não se torne exaustivo, convido-lhes a acompanhar-me nas cartas que se sucedem, nas quais tenho a intenção de pensar o Currículo Paulista a partir dos silenciamentos produzidos por um pensamento abissal. O que entra e o que não entra como conhecimento a ser ensinado nas escolas por meio de um currículo? Quais as existências estão sendo invisibilizadas?

A partir do pensamento de Paulo Freire (1997), entendemos o currículo como um ato dialógico e o diálogo começa nas decisões do que ensinar. Sendo assim, não é suficiente que nós praticantes/pensantes dos cotidianos escolares sejamos representadas, precisamos de paridade participativa. Portanto, não quero ser representada no processo; eu quero ocupar os espaços de decisões; eu quero pensar a sociedade que devemos formar; eu quero legitimar o meu cotidiano como um espaço legítimo de construção de currículo, como nos traz sabiamente Inês Barbosa de Oliveira (2016).

Abraços acalorados

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



2.3 Carta oitava – “Currículo como NORTEADOR dos cotidianos escolares” – Epistemicídio

Mirassol, dias de (re) existências

Às praticantes pensantes dos cotidianos escolares,

Retomar um diálogo significa emendar as palavras para (des)construir sentidos que lhes faltam. Ou ainda, montar um quebra-cabeça utilizando todas as peças, porque sozinhas não podem dar conta de contar uma história. Finalizei a última carta evocando verbos que permitissem atrever-me no meu modo de (re)existir no cotidiano da escola. Neste momento talvez, gerundiando com as palavras, vou formando sentidos, brincando de ser quem eu quero, agindo por meio da escrita, pensando, comparando e resgatando as formas de estar no mundo. Valorando, decidindo, transgredindo princípios, denunciando e me colocando neste processo de presença, com o mundo e com os outros de forma consciente da minha própria condição no mundo. A forma como nos movemos na História que nos constitui, submetidos a uma ideologia embutida no discurso neoliberal que nos limita a uma concepção determinista desta, fatalmente nos convida a crer na impossibilidade da transformação coletiva. Estamos fadados a uma crença de responsabilidade individual. A perspectiva neoliberal da Educação transforma modos de viver em pacotes de serviço disponibilizados ao mercado.

Das intenções colocadas na carta que antecede a esta, continuar dialogando sobre o Currículo Paulista, sob a perspectiva epistêmica me instiga a possibilidade de colocar o conhecimento hegemônico como objeto passível de contestação, questionando um currículo que se estabelece como uma verdade a ser seguida e praticada, sem nenhum questionamento, ou seja, “um pensamento

disponibilizado para consumo", como nos diria Certeau (2011), um pensador interessado pela vida cotidiana.

Para compreender o esvaziamento crítico com o qual lidamos com a implementação de um currículo que silencia não somente as vozes das praticantes pensantes dos cotidianos escolares, mas também invisibiliza toda a produção de conhecimento de povos subalternizados pelo sistema de dominação, Paulo Freire trata em diversas de suas obras, a respeito do processo em que se deu nossa formação históricocultural, a qual resultou na nossa "inexperiência democrática". Segundo ele "as condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis" (FREIRE, 2020, p. 90). Atentando-nos mais longamente as palavras de Freire, fica evidente que o modo predatório como os colonizadores se apropriaram das nossas terras e também das nossas gentes explica a falta de condições para que pudéssemos desenvolver de fato uma mentalidade crítica. Na contramão dessa tomada de consciência, nasce as tão comuns "soluções paternalistas" (FREIRE, 2020, p.94). O diálogo, certamente não florescia em campos de domínio dos colonizadores, "em seu lugar comunicados" (FREIRE, 2020, p. 94), eu diria "em seu lugar prescrições", o que me parece algo muito atual.

Faço uma pausa para que eu possa confessar a vocês que sinto falta do cheiro do verde, da terra nos pés, do canto dos pássaros que anunciam a liberdade e do sol que avisa o despertar do dia e o cair da tarde, do tempo que me falta para deleitar-me em conversas ao acaso tão cheias de saberes; assim como as conversas com Paulo Freire, cada palavra tão carregada de sabedoria, de cultura de um povo que posso chamar de meu, de indignação e afeto que se misturam entre denúncias e afagos. Todavia, entre o despertar do relógio e as entranhas da madrugada, dia após dia, estico o tempo, esqueço-me propositalmente de alguns por fazer e vou por mim mesma me (re)fazendo e me afetando por e com as descobertas dos caminhos que tomo.

Portanto, retorno ao diálogo, convencida de que é preciso posicionar-me quanto ao fato que muitos chamam de "descobrimento do Brasil"; portanto, aqui escolho chamar de "invasão do Brasil" o processo que caracterizou a destruição

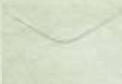
da “identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos” (FREIRE, 2019, p.84). Transcendendo as fronteiras do território nacional, trago na íntegra, em forma de manifesto, as palavras de Paulo Freire:

O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra, sabem, o corpo e a alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão europeia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. (FREIRE, 2019, p. 84)

Essa fala de Freire nos alerta para os instrumentos de dominação utilizados, ainda hoje, pelos neoliberalistas e para o perigo da conivência dos dominados, enquanto seres que não tomaram consciência deste processo de apagamento dos povos subalternizados na construção da História, inclusive no que tange a produção do conhecimento considerado legítimo e elegível para ser incluído em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de direcionar os currículos que chegarão às escolas, como é o caso do Currículo Paulista. Ainda segundo Paulo Freire (2019), para a superação dos desequilíbrios entre Norte e Sul não podemos prescindir da ética, mas obviamente, não da ética do mercado. Somente assim poderíamos nos livrar da “violência arrogante dos trópicos” (FREIRE, 2020, p. 93), pensamento que dialoga com as escritas do sociólogo Boaventura de Souza Santos, o qual, dedica-se a compreender os processos de construção dos conhecimentos produzidos no Sul, uma vez que este foi submetido a um processo de silenciamento exercido pelo conhecimento científico produzido no Norte (SANTOS, 2018).

Boaventura, portanto, reivindica que a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. E, assim como Freire, salienta que a injustiça social global está estreitamente associada à injustiça cognitiva global e versa sobre a necessidade de problematizarmos um pensamento abissal.

A (i)lógica do pensamento abissal tem suas origens ainda no século XV com o sistema de divisões por linhas cartográficas, as chamadas linhas globais.



Estas tinham por finalidade manter uma ordem espiritual global de ambos os lados da divisão: deste lado da linha e do outro lado da linha. Com a impossibilidade de justificar as invasões europeias às terras americanas, as linhas cartográficas abandonam a ideia de ordem espiritual vigente e estabelece uma dualidade abissal entre os territórios deste lado da linha (onde vigora “a verdade”, “a paz”, “a amizade”) e do outro lado da linha (onde impera “a lei do mais forte”, “a violência”, “a pilhagem”).

Neste sentido, as sociedades contemporâneas estão, portanto, caracterizadas por uma radical linha abissal a qual divide a sociabilidade metropolitana da sociabilidade colonial, caracterizada pela impossibilidade dos mundos (co)existirem lado a lado (SANTOS, 2007). Desta forma, a “linha abissal continua sendo estruturante do pensamento moderno eurocêntrico, estando na origem das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo” (SANTOS, 2018, p. 28).

É curioso o fato de que, se você está lendo esta carta e em algum momento da sua vida se reconheceu nas chamadas “minorias”, Boaventura certamente lhe diria que você está situada do “outro lado da linha”, muito provável que você nem tenha se dado conta disso. É bom que saiba que sua existência, foi a priori dada como inexistência, ausência do que não é relevante, talvez você não tenha sido considerado gente o bastante. Paulo Freire, ainda nos chamaria a atenção ao falarmos em minorias, ele certamente nos faria pensar as minorias, não pelas diferenças, mas pelas semelhanças que as aproximam, talvez assim, as minorias se dariam conta de que são na verdade a maioria.

E esse campo de disputa epistêmica, os conhecimentos estão pautados em uma matriz de pensamento ocidental, caracterizados por fenômenos que se enquadram no pensamento tradicional hegemônico, o qual defende uma monocultura de saberes, contexto que deslegitima as intenções trazidas no próprio texto introdutório do Currículo Paulista, no que tange ao “respeito a diversidade cultural, a socioeconômica, a étnico-racial, a de gênero e as socioculturais presentes no território estadual” (SÃO PAULO, 2020, p. 27).

Boaventura de Souza Santos propõe a construção de um pensamento pós-abissal. Admite, portanto, uma pluralidade de saberes, reconhecendo as variadas formas de se obter conhecimento e a necessidade da copresença dos diversos saberes. Isto porque, a perspectiva das epistemologias do Norte Global, culmina em um “epistemicídio em massa perpetrado nos últimos cinco séculos, o qual, desperdiçou-se uma imensa riqueza de experiências cognitivas” (SANTOS, 2019, p. 21). Não poderia pelas minhas palavras trazer a vocês o conceito de “epistemicídio”, o qual, Boaventura, associa ao conceito de genocídio. Peço que mergulhem nas palavras dele e que atribuam a elas sentidos próprios, que as estranhem e as confrontem tão diretamente quanto possível. Portanto,

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista, ou durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1995, p. 328)

A primeira competência que é reiterada pelo Currículo Paulista versa exatamente sobre a necessidade de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entendermos e explicarmos a realidade, de modo que possamos colaborar para obtenção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No entanto, a forma como esses conhecimentos foram sendo construídos e naturalizados como verdades inquestionáveis não são contestadas. É, portanto, um paradigma que se desdobra na incoerência do que é justo, democrático e inclusivo, uma vez que é naturalizada a “anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente da produção da indigência cultural” (CARNEIRO, 2005, p. 98) – processo que legitima não somente o conhecimento

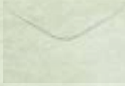
considerado válido, mas também a quem cabe o título de sujeito cognoscente válido. Sueli Carneiro (2005), se dispõe ao diálogo, assim como nós, na expectativa de que possa emergir um ensino capaz de provocar a reconciliação dessa divisibilidade humana, onde nada que seja humano, nos pareça estranho.

Estranho é falar em democracia sem diálogo. É pensar em contextos em que os conhecimentos não dialogam. É não validar os conhecimentos que nascem das subjetividades humanas ou ainda excluir o cotidiano do que chamamos de contextos significativos. Estranho é não reconhecer o currículo como um campo de disputa, inclusive epistemológica.

Na intenção de construir cenários que provoquem você a refletir e questionar as relações de poder que estão permeadas nas entrelinhas do Currículo Paulista, destaco mais um trecho do documento que diz "o currículo diz claramente o que os estudantes devem saber em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores" (SÃO PAULO, 2020, p. 30), convido você a questionar os verbos que continuam imperando modos de ser, saber e poder. Portanto, epistemicídio é "uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta" (CARNEIRO, 2005, p.97).

Nesses entrelaçamentos de caminhos, a "modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a colonialidade" (MIGUELLO, 2017, p.2). Nesse sentido, o epistemicídio articula-se nas três dimensões da colonialidade: saber (conhecimento) marginalizando e invisibilizando produções de conhecimentos; do ser (gênero e sexualidade) inferiorizando e desumanizando seres humanos; poder (capital) hierarquizando grupos humanos e lugares em um padrão de poder global para fins de exploração e acumulação de capital (REJIREPO; ROJAS, 2010).

A decolonialidade está, portanto, relacionada aos mecanismos de emancipação do ser, do saber e do poder. Todavia, de forma conveniente o



“controle estatal do currículo requer o reinado dos administradores e contadores que, então, necessitam de uma pedagogia quantificável” (FREIRE; SHOOR, 2021, p. 132), a qual se ajusta bem aos interesses de manutenção do controle que se estabelece verticalmente de cima para baixo. Mais uma vez volto a provocá-lhes a respeito das intencionalidades trazidas pelo Currículo Paulista e o quanto este transcende as amarras da colonialidade.

Por ora me despeço, mas já anseio pelas (des)inquietações, as quais, esta carta possivelmente provocará.

Até breve

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro

2.4 Carta nona – A espera é um quefazer – Saberes fundamentais à docência

Mirassol, dias de anseios e esperas

Às professoras pesquisadoras amigas Marcela Lopes e Renata Albieri,

Canção Óbvia

*Escolhi a sombra desta arvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará,
minhas mãos ficarão calejadas,
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos,
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos ouvirão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria da tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão
dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.*

Paulo Freire³¹

³¹ Paulo Freire (Brasil 1921-1997) *Canção Óbvia* foi escrita em Geneve, em março de 1971 In: Freire, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Não esperarei pela pura espera...porque meu tempo de espera é um tempo de quefazer. Enquanto espero, escrevo. Descrevo. Contesto. Anseio. Sonho. (Re)vivo. Diálogo. Alegro-me. E ainda mais quando no meio da espera surge a chegada que anuncia finalmente o caminho compartilhado. As respostas das cartas chegaram, primeiro uma e depois outra.

A primeira leitura embalada de euforia. "A sensibilidade sem governo" escorreu em forma de lágrimas e eu "chorei, chorei e chorei". Santana, que afago gostoso ao anunciar a sua concordância em dialogar conosco, um diálogo que apenas se estica com o tempo. Recebo também com gratidão o livro que enviou juntamente com a carta, "Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos", embora já tivesse feito a leitura no formato digital, foi necessária que a leitura se desse de outra forma. Agora com mais cuidado. Como quando preparamos a terra na esperança de brotar a flor. As entrelinhas me disseram muito mais. Que diálogo bom Paulo Freire nos proporciona. Continuo a escrever sobre a admiração que tenho por ti, gratidão por trazer os versos de Adélia para este diálogo. Vejo em você o que as palavras dela sabiamente descreveram e inspiro-me na sua força ao carregar bandeira.

Na segunda leitura, meus olhos percorreram atentos a graciosidade impressa em forma de texto. Renata, quanto cuidado e amorosidade. Menciono aqui, apenas para legitimidade da sua dedicação, a sua preocupação com as expectativas quanto a forma que você deu a sua escrita. Alegrou-me de um tanto que me faltou a sombra da árvore para ler, reler e repousar-me em cada sentido que gentilmente você atribuiu ao aceite do meu convite. Agradeço com minhas memórias de infância o chocolate recebido. A espera nunca é um tempo de espera vã. Pois me lembro que quando menina chocolate "desse tipo" era mais uma das coisas que não tinham sido feitas para mim. Este pensamento é exclusividade daquele contexto, hoje penso como nos versos que você enunciou trazendo João Doederlein "sonhar é ação que não cabe em mim, transborda". É a esperança enquanto verbo. Portanto, é o ato de esperar.

Ao começar esta carta por e com a Canção Obvia de Paulo Freire, não a faço descomprometida de algumas intenções, mas por esta pesquisadiálogo versar sobre o comum, o cotidiano, a esperança que se concretiza no agir, a experiência que nos transforma, o movimento de diálogo que estabeleço com vocês e com as leitoras que seguem atentamente todos os caminhos e descaminhos que tomamos. Assim, é preciso dizer-lhes que enquanto esperava, eu escrevia. Antes de contar-lhes a respeito, ainda quero voltar às cartas de vocês para que possamos juntas construirmos sentidos outros. Primeiramente fico feliz em saber que estão com saúde, seguimos em contexto de pandemia e tentando descobrir se é possível retornar a um contexto (a)normal.

Renata, compartilho do seu sentimento de indignação no que se refere ao contexto político, (sobre)viver tem sido uma luta que se estende a cada nascer do sol. Também compreendo a sua fala quando diz que não é possível definir um momento específico, no qual, tenha se tornado professora. E ainda quando reconhece a necessidade de uma formação permanente. Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que professoras, professores, alunas e alunos se compreendam como seres inconclusos. “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 22). Ele ainda nos fala sobre a importância de que ao longo da história, tenhamos incorporado à nossa natureza não apenas o saber que sabia, mas saber que sabia e que podíamos saber mais.

Santana, ao mencionar os saberes fundamentais para a docência e destacar a legitimidade das experiências como fonte de produção de conhecimento, fiquei refletindo ainda mais a respeito da importância do cotidiano no que tange as experiências que não apenas nos passam, mas que nos transformam, como poeticamente nos diz Larrosa.³²

A experiência não é uma só. Ela se constitui nos contextos. O histórico, o político, o cultural, o social. E esses contextos nos (de)formam. E ao nos

³² LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

(de)formarmos nos assumimos como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, capazes de termos raiva porque também somos capazes de amar (FREIRE, 1996). Portanto, "a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam da busca" de reconhecer-se. (FREIRE, 1996, p.19).

Nesse sentido, fiquei instigada a refletirmos mais a respeito destes saberes fundamentais à luz do que nos traz Paulo Freire, talvez porque o meu pensamento se assemelha a sua perspectiva de que a condição primeira do saber docente é assumirmo-nos também como sujeitos da produção do saber e reconhecer a possibilidade de aprendermos enquanto também ensinamos, e no meio do caminho termos como única certeza, a certeza de que não temos certeza alguma.

Paulo Freire em seu livro "Pedagogia da Autonomia" (1996) versa sobre esses saberes, os quais, para ele são considerados fundamentais. Portanto, ensinar exige rigorosidade metódica, o que nada tem a ver com o discurso "bancário" de transferir conhecimento. Mas no sentido de produzir condições em que o aluno possa aprender criticamente. "Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (FREIRE, 1996, p13). O que não parece possível em um contexto em que não sejam feitas relações entre o objeto de estudo e o que vem ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro (FREIRE, 1996); ensinar exige pesquisa, pesquisa para saber, "um saber de pura experiência" (FREIRE, 1996, p14); ensinar exige respeito aos educandos, respeitar sobretudo os "saberes socialmente construídos na prática comunitária" (FREIRE, 1996, p.15); ensinar exige criticidade, para que se torne possível percorrer o caminho que transforma a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos" (FREIRE, 1996, p15); ensinar exige estética e ética, pois "transformar a

experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 1996, p.16); ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, "pensar certo é fazer certo" (FREIRE, 1996, p.16); ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, implica portanto um pensar certo e "pensar certo é dialógico e não polêmico" (FREIRE, 1996, p.17); ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. "A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado" (FREIRE, 1996, p.19); ensinar exige consciência do inacabamento, por isso gosto de "de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é algo dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir". (FREIRE, 1996, p.22); ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, "as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos encontramos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p.23); ensinar exige respeito à autonomia do educando, "saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber" (FREIRE, 1996, p.25); ensinar exige bom senso. De nada serve falar em democracia e impor aos educandos a vontade arrogante da professora ou do professor. "O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola" (FREIRE, 1996, p. 26), o que se estende também as imposições feitas a nós praticantes/pensantes dos cotidianos escolares, zombam dos nossos saberes; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, reconhecendo que a luta é uma categoria histórica, portanto também passível de reinvenção (FREIRE, 1996); ensinar exige apreensão da realidade, portanto a consciência de que enquanto educadores somos seres políticos, assumindo a impossibilidade de sermos neutros (FREIRE, 1996);

ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige a convicção de que ensinar é possível, portanto "ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra" (FREIRE, 1996, p. 30). "A acomodação em mim, é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p.30); ensinar exige curiosidade; ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; ensinar exige comprometimento; "não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente" (FREIRE, 1996, p.34), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que acarreta para além dos conhecimentos aprendidos, a reprodução ideológica ou o seu desmascaramento. Portanto, compreendermos que não somos seres determinados, tampouco livres de condicionantes (FREIRE, 1996); ensinar exige liberdade e autoridade; ensinar exige tomada consciente de decisões, e estas decisões devem percorrer todos os âmbitos da Educação; ensinar exige saber escutar; ensinar exige reconhecer que a Educação é ideológica. Essa ideologia que nos faz crer que "os sonhos morreram e que o válido hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico científico do educando e não sua formação de que já não se fala" (FREIRE, 1996, p.47); ensinar exige disponibilidade para o diálogo, no entanto, o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante (FREIRE, 1996); ensinar exige querer bem aos educandos, assumir que enquanto professora e professor a afetividade não estejam exclusiva das relações que estabelecemos no cotidiano escolar, ainda que esta não deva interferir no cumprimento ético do meu dever no exercício da minha autoridade (FREIRE, 1996, 52).

Espero não estar tornando nosso diálogo exaustivo, mas para continuarmos, preciso dizer-lhes que pretendo alinhar o nosso diálogo sobre saberes fundamentais à docência com as experiências que estamos vivenciando na implementação do Currículo Paulista, sendo este uma das etapas de implementação da BNCC. Anteriormente a esta carta, escrevia justamente a esse

respeito. Primeiro questionando o silenciamento das vozes das praticantespensas dos contextos escolares e depois questionando a invisibilidade da produção de conhecimentos por povos considerados "subalternos" pelo sistema de dominação capitalista. Não me parece possível desconsiderarmos todo o potencial ideológico, deste documento, o qual, desconsidera todos os saberes fundamentais à docência enunciados anteriormente, dando lugar a um conjunto de saberes considerados necessários aos que se dizem educadores pragmáticos neoliberais, com finalidade única de implementar um modelo de currículo pautado em habilidades e competências.

Certa do comprometimento de ambas com a formação das praticantespensas dos nossos cotidianos escolares, estendo o nosso diálogo acerca da complexidade de lidarmos com a implementação de um currículo que impõe um modelo de sociedade, pautado em modelos culturais legitimados em um processo violento de colonização, o qual resultou em um irreparável epistemicídio e em uma evidente democracia forjada. No que tange o nosso cotidiano, a rede municipal após manifestar-se a favor da adesão ao currículo do estado, uma vez que esta decisão estava visivelmente motivada por incentivos de verbas que seriam destinadas à formação dos professores, materiais didáticos subsidiados e SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) gratuitos, organizou-se para reavaliar os documentos curriculares que tinham por finalidade orientar a reelaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas e também dar início a formação dos professores, que inclusive já haviam recebido materiais didáticos produzidos de acordo com as habilidades e competências trazidas pela BNCC.

Acredito no privilégio de podermos contar uma mesma história de diversos pontos de vista. Sendo assim, quando falo tomo para mim a condição de professora que cria currículos no cotidiano da escola e que atribui sentido ao processo de formação dos nossos educandos a partir da realidade em que vivem. Reconheço a importância de caminharmos e compartilharmos os caminhos. Por isso, Renata considero tão importante os caminhos compartilhados com você,

tanto as experiências do chão de escola, como agora que atua como professora formadora da rede municipal, me instiga saber como você tem vivenciado esse processo de implementação do Currículo Paulista atuando na Secretaria Municipal de Educação, a qual têm concebido a formação de professores e as orientações para a reelaboração dos documentos curriculares, desde que foi divulgada a adesão ao Currículo Paulista. Pautada nos saberes fundamentais à docência sabiamente delineados por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), como citados anteriormente, o diálogo e o respeito a autonomia das praticantes pensantes dos cotidianos escolares são necessários para que os currículos contemplem de fato uma educação libertadora, sendo assim, as suas vivências tecerão muitas reflexões acerca do nosso papel enquanto criadoras de currículos nos cotidianos escolares, reforçando a ideia de que “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p.16).

Santana, imagino que assim como eu e como todas as leitoras que nos acompanham, você deva estar ansiosa por conhecer os sentidos que a Renata atribui ao processo de implementação do Currículo Paulista, uma vez que, a forma como este processo vai se desenhando em âmbitos de SME afeta diretamente a forma como você, enquanto professora, que hoje ocupa o cargo de coordenadora pedagógica, responsável pela formação continuada de professoras e professores a nível de escola, sistematiza e dinamiza os caminhos que são trilhados na construção do currículo que de fato acontece no cotidiano escolar. Sendo assim, também anseio saber a respeito de como você vivencia esse processo de implementação do Currículo Paulista e de que forma você lida com as imposições de um currículo que não acolhem a diversidade dos nossos educandos e nem mesmo de nós praticantes pensantes dos cotidianos escolares. Como você articulou a formação em âmbitos de SME com a formação em âmbito de escola para que fosse possível reelaborar o PPP da escola, sendo este não somente um processo de construção de um documento burocrático, mas um processo de pensar

coletivamente a formação de sujeitos que sejam capazes de estar no mundo, com o mundo e pelo mundo de forma consciente da sua condição e que essa consciência seja o ponto de partida para a transformação de uma sociedade que seja mais justa e liberta.

Como alegro-me quando estou a escrever, as palavras traduzem anseios, vidas, sentidos, tecem histórias que não são fixas, reconheço que o tempo e o lugar por onde elas passam, as transformam e as ressignificam. Portanto considerando o tempo em que escrevemos, ainda é tempo de pandemia, ainda é tempo de (des)governo, de vidas perdidas, de abraços vazios e assim sendo sei que os registros que nos dispomos a fazer estão carregados de um desconfiar, porque vivemos um tempo em que “é perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar, é perigoso esperar”. Portanto, digo-lhes novamente que enquanto espero, escrevo. E assim sigo ansiosa pela coragem traduzida em palavras e sentimentos que falam sobre aquilo que nos fazem.

Finalizo com um até breve cheio de gratidão pelo pedaço de vida que vocês dedicam a mim.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro

2.5.1 Carta resposta – Cotidianos em rede

Mirassol, outubro de 2021.

Querida Marcela,

Continuo o nosso diálogo concordando contigo que a esperança se concretiza no agir. Enquanto tecemos essa pesquisadiálogo, lutamos com esperança, visto que a espera nunca é um tempo de espera vã.

Valemo-nos da ESPERANÇA, no sentido atribuído por Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido”, ressaltando que o sentido atribuído a ela se difere do que deriva do verbo ESPERAR, nos move à luta, na esperança. Assim, dialogando sobre a experiência, aqui tomada como condição fundamental para a consolidação dos saberes docentes, compartilhamos uma espera de luta, mas não de braços cruzados.

É bem verdade que compartilhamos caminhos que nos conduziram à boas experiências. Valiosas em suas qualidades e nas marcas que deixaram, tanto na nossa formação profissional, quanto nos laços de amizade que construímos. Como boas companheiras de viagem, partilhamos anseios, sonhos, projetos, afinidades, desalentos e esperanças. Contudo, quis a vida oferecer caminhos novos para cada uma de nós e mesmo assim, não nos abandonamos.

Seguimos não mais compartilhando o mesmo caminho, mas sempre soubemos que os que se abriram para cada uma de nós pretendiam o mesmo destino, uma prática docente em prol da educação pública de qualidade para todos. E, por sermos esperançosas, com uma pequena dose de insubordinação e rebeldia, fizemos com que algumas experiências da nossa trajetória profissional se encontrassem nessa pesquisadiálogo para falarmos sobre o que nos acontece.

Entre os encontros e desencontros das nossas trajetórias, damos continuidade ao nosso diálogo acerca da educação, especificamente sobre as

nossas experiências inerentes ao processo de implementação do Currículo Paulista, na qual por meio desta carta, tomo como perspectiva a minha atuação como professora formadora da rede municipal.

Primeiramente, saliento que mesmo não atuando na construção das orientações para a reelaboração dos documentos curriculares, os efeitos da adesão ao Currículo Paulista pela Secretaria Municipal de Educação produziram efeitos na minha atuação enquanto professora formadora da rede.

Em 2019, ano em que me tornei formadora de professores, as discussões acerca da BNCC e do Currículo Paulista invadiram o contexto educacional em todos os âmbitos. Do chão da escola à academia, das reuniões dos diversos níveis da administração escolar às conversas de corredores, a Base tornava-se um assunto comum. Ofertas de cursos, palestras e ebooks prometendo demonstrar os desdobramentos da BNCC “na prática” eram constantes. Contudo, perdurava o sentimento de que quanto mais eu ouvia sobre BNCC e sobre Currículo Paulista, menos eu sabia sobre eles.

Nesse mesmo ano, ingressei no mestrado e minhas inquietações acerca da reforma curricular que se desenrolava a partir da promulgação da BNCC instigaram-me a tomá-la como referência fundamental do meu objeto de pesquisa. Decidi por um desenho metodológico que valorizasse os saberes da experiência, aventurando-me em uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica que permitiu-me atribuir sentido a tudo aquilo que eu estava vivenciando.

Na Secretaria Municipal de Educação, a construção das orientações para a reelaboração dos documentos curriculares ficou à cargo da equipe pedagógica, que contou com assessoria externa do CENPEC (Centro de Referências em Educação Integral). Nesse processo, as discussões envolveram estudos para a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Escolares, tendo como participantes os profissionais que compõem o trio gestor das Unidades Escolares (Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino), Supervisores de Ensino e Assistentes Técnicos da equipe de capacitação.

No âmbito da Formação Continuada de Professores extra unidade escolar, ofertada pela SME, o processo de implementação do Currículo Paulista também foi abordado como conteúdo do Plano de Formação, reverberando no desenvolvimento dos itinerários formativos oferecidos aos professores.

Ressalto que essa modalidade de formação continuada de professores tornou-se política do município em 2012, após a finalização da implementação do Programa Ler e Escrever do governo estadual. Diante disso, a equipe de capacitação tem a incumbência de elaborar os planos de formação voltados ao atendimento das necessidades formativas levantadas pelos docentes da rede, articuladas às demandas institucionais estabelecidas pela equipe pedagógica da SME.

Em vista disso, em 2019 optamos pela não utilização das pautas formativas sugeridas pela EFAPÉ (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo), atendendo à demanda de tematizar a implementação do Currículo Paulista considerando as especificidades da rede em consonância com a perspectiva de formação continuada sob a qual orientamos nossas práticas. Assumimos como concepção de formação continuada, o entendimento proposto por Placco e Silva (2000, p. 26-27)³³, que a definem como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades não se restringindo a cursos e/ou treinamentos. Dessa forma, favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Nessa esteira, nosso Plano de Formação para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental teve como tema norteador - Currículo: a reverberação das competências e habilidades na organização do trabalho pedagógico. Essa escolha considerou os apontamentos realizados pelos docentes que sinalizaram

³³ PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sílvia Helena Souza da. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. O coordenador pedagógico e a formação docente, v. 5, p. 25-32, 2000.

como demanda formativa a organização do trabalho pedagógico, articulada a abordagem dos estudos sobre o Currículo Paulista e sobre a BNCC definida como uma demanda institucional.

Para desenvolvermos as ações formativas inerentes à implementação do Currículo Paulista, tomamos como objeto de estudo a área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física). Por meio da vivência de práticas, tematizamos a estrutura e organização de cada componente, a análise de habilidades (processos cognitivos, objetos do conhecimento e modificadores), refletindo sobre as competências gerais associadas às habilidades. Por meio dessa abordagem discutimos sobre as possibilidades pedagógicas que viabilizassem a implementação do currículo tomando como referência as especificidades de cada território e a subjetividade dos estudantes.

Contudo, tínhamos outras inquietações envolvendo as ações formativas inerentes ao processo de implementação do Currículo Paulista. Sentíamos que para além da abordagem das habilidades e competências nos encontros de formação, bem como do estudo pormenorizado da estrutura do documento e dos componentes curriculares, tornou-se uma necessidade tematizar questões mais complexas, não contempladas nas propostas da EFAPE, como as diferentes concepções de currículo, e o papel do docente como construtores de currículos na escola.

Esse entendimento fez com que as nossas discussões se voltassem às especificidades de cada escola, às dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício de prática e à valorização das experiências dos professores, corroborando a ideia de que o currículo não é um documento prescritor das ações e limitador da prática, mas um elemento que se concretiza na prática, no cotidiano da escola.

Houve encontros de formação de professores angustiantes, em que o único espaço para mobilizar reflexões e inquietações era o da acolhida e do momento cultural. Nestes, não poupávamos esforços para trazer à pauta do debate as questões de raça, gênero, sexualidade, das africanidades, dos povos indígenas

brasileiros, dos problemas ambientais e qualquer outro assunto indesejado pelo currículo oficial e por aqueles que detinham o poder sobre ele.

Abordar a implementação de um currículo foi uma das experiências mais complexas que vivenciei atuando como formadora de professores. Assim como as demais formadoras da equipe, reconheci na referida política curricular a imposição de um modelo de sociedade ideologicamente pretendido, sob o disfarce de um discurso que apregoava a concepção de formação integral do sujeito. Diante disso, tínhamos como desafio contribuir para que as ações formativas não resultassem em um espaço destinado a standardização da prática docente, em que os sentidos atribuídos pelos professores à ação pedagógica fossem moldados em prol da mecanização das atividades educacionais.

Em 2020, a pandemia da COVID-19 trouxe novos desafios à minha atuação profissional, além de ampliar aqueles já acumulados em outros tempos. Mas espero lutando, na esperança. Sigo acreditando que a espera nunca é um tempo de espera vã.

Até Breve!

Professora Pesquisadora Formadora Renata Albieri

2.5.2 Carta resposta – Cotidianos a muitas mãos

São José do Rio Preto, semana dos professores/2021.

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”.

Paulo Freire

Cara Ribeiro,

Abro essa carta retomando essa frase que dividimos em nosso espaçotempo escolar nos dias que se passaram, aproveitando também para agradecer pelo tão digno trabalho que faz como educadora e para parabenizar a todos/as os/as professores/as desse país, que diante de tanta desvalorização profissional e de tantas mazelas sociais que o Brasil atravessa e que refletem duramente em nossas escolas, mesmo assim, não desistem de seus ideais.

A frase é muito propícia para nosso tema de hoje, o currículo de nossas escolas. Nosso quefazer consiste em tentar dar sentido ao que fazemos em nosso cotidiano. Para além dos pares ciência/técnica e teoria/prática, tentamos constantemente pensar e fazer educação pelo par experiência/sentido³⁴. Quando falamos de currículo, também esse é o nosso desejo. Passamos por tempos em que, mais do que nunca, nossas vivências curriculares são constantemente vigiadas e pretendem-se cada vez mais impostas. Tempos de Escola Sem Partido, de presidente sem partido, sem juízo e sem escrúpulos, de pensamentos sem designios, de ideais violentos, ultrajantes, revoltantes. Tempos difíceis, enfim... além da pandemia.

Resta-nos resistir, anunciar, denunciar, lutar como podemos e com o que temos...

³⁴ LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Para falar das minhas vivências durante a trajetória de implementação do Currículo Paulista, como me pediu, e dos impactos desta na escola tenho que voltar à discussão sobre BNCC. Esse percurso se inicia em 2015, quando eu atuava como coordenadora em outra escola. Posso dizer que a discussão para elaboração desse documento nunca foi de fato o foco da formação de professores e coordenadores da Secretaria Municipal de Educação (SME), na época. Fomos informados de que o documento seria elaborado e que o município teria alguns representantes, geralmente formadores e técnicos da SME. Esses representantes eram, de fato, da SME e não dos/das professores/as e dos demais segmentos da educação, pois não colhiam opiniões, nem davam devolutivas durante o processo de elaboração da primeira versão.

Versão 0 (zero) pronta, as escolas foram convidadas a olhar para as habilidades, mas o sistema permitia poucas modificações. Não se podia substituir habilidades, ou criticar os princípios teóricos que embasavam o documento (princípios esses totalmente obscuros), pois o sistema não foi projetado para isso. Em uma reunião de formação de coordenadores, as habilidades de alguns componentes curriculares foram divididas entre grupos de coordenadores para serem avaliadas. Tratava-se de um número ínfimo de habilidades se comparado ao total do documento. O mesmo ocorreu em uma reunião de formação de professores. E as escolas ficaram incumbidas de realizar o mesmo processo pelo sistema num prazo de menos de duas semanas. Portanto, incumbidas de cumprir apenas uma tarefa burocrática e de ser número contabilizado no sistema de participações. Ou seja, foi uma única reunião de três horas (com professores e coordenadores) e outras três horas nas escolas o tempo de avaliar um documento sem conhecê-lo na íntegra, sem antes ter se discutido sobre teoria de currículo, sem pensar sobre as finalidades da educação, visão de sociedade, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, sem debater a visão que se tinha de cada um dos diferentes componentes curriculares...

As discussões das outras versões da BNCC foram, apenas, apresentadas, sem maiores discussões. Lembro-me que em 2017, quando a versão 3 (três) estava

para ser aprovada e a base homologada, levei para o GEPAC e discutimos por vários encontros o que acontecia na escola quanto a isso. Fizemos pesquisas sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular num país tão diverso. A disciplina "Teorias e Perspectivas Curriculares no Contexto da Educação Matemática", ministrada pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves e pela Profa. Dra. Ana Lúcia Braz Dias trouxe alguns textos para reflexão. Em uma reunião do GEPAC, a professora Ana Lúcia nos apresentou o movimento da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), "Aqui já tem currículo, o que criamos na escola" que protestava contra a obrigatoriedade de um currículo nacional.

Vários integrantes do grupo de pesquisa escreveram trabalhos criticando a BNCC para os eventos em 2018, mas esta já havia sido homologada. Em um trabalho que escrevi, chamei atenção justamente para os próximos passos que se ensaiavam, a adesão ao "Currículo Paulista". Nosso município conta com intelectuais brilhantes e teria a oportunidade de elaborar um currículo local, muito mais próximo das necessidades dos estudantes e da realidade das escolas, mas não foi o que ocorreu.

Como você bem disse, Ribeiro, o município, por conta dos "pacotes" de materiais e de avaliações e dos seus fortes representantes que participaram da elaboração da BNCC e depois tornaram-se também participantes da elaboração do Currículo Paulista aderiu ao currículo estadual. Além disso, por a BNCC ser um documento normativo, todas as habilidades que contém precisavam obrigatoriamente estar nos currículos dos estados e municípios. Os elaboradores puderam apenas ampliar habilidades. O documento ficou gigante e de difícil utilização. Nosso currículo, portanto, veio de cima para baixo, desde a BNCC (que dizem que não é currículo, mas que está na íntegra nos documentos curriculares de todos os municípios e estados do país), muito antes do Currículo Paulista.

Acredito na possibilidade de se construir um currículo de baixo para cima e exemplifico com o que fez Paulo Freire, durante a sua passagem pela Secretaria de Educação de São Paulo, no "Projeto de Interdisciplinaridade via Tema

Gerador”³⁵. O projeto foi desenvolvido em conjunto com os professores da rede municipal, técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com assessoria de professores e pesquisadores universitários e buscava, dentre outras coisas, elaborar o currículo dos diferentes componentes curriculares na perspectiva de Freire, em uma das maiores cidades da América Latina, um meio urbano e industrializado com complexas relações econômicas e socioculturais³⁶. Muito bem elaborado por Paulo Freire, o projeto envolveu investigação temática contínua no ano anterior à implantação, envolvimento de sociólogos, antropólogos e outros especialistas para as etapas que antecedem a definição das palavras geradoras e forte diálogo nos círculos de cultura com os professores e comunidades. Portanto, curriculistas, especialistas de diversas áreas são sim importantes na construção de um currículo, porém, esta elaboração de Freire ocorreu considerando o que havia de currículo em cada escola e em diálogo com os professores.

Nessas reformas curriculares, nossas vozes não foram ouvidas, embora se tenha a falsa impressão de participação gerada pelo acesso às plataformas de sugestões e à existência de plenárias em que apenas alguns podiam participar, em ambos os processos de elaboração, BNCC e Currículo Paulista. Mas as reformas seguem aí sendo implementadas. Mate³⁷ nos diz que

Por força de seu status a reforma constrói e carrega, assim, um ‘sistema de verdade’ que, para além de seu significado formal, tem significados práticos. Desorganiza o cotidiano das escolas e de professores, invalidando muitas experiências, e, ainda que utilize o discurso da autonomia (da escola, do aluno, do professor), simultaneamente o nega, pois conduz ao cumprimento de inúmeras tarefas, burocratizando as práticas e dificultando ações genuinamente criativas”³⁸

³⁵ SÃO PAULO. Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos 1, 2 e 3**, 1989a; SÃO PAULO. Movimento de Reorientação Curricular. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. **Documentos 1 e 2**, 1989b; SÃO PAULO. Temas geradores e a construção do programa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. **Caderno de Formação**, n.3, 1991.

³⁶ DELIZADCOV, Demétrio. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire, *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.2, p. 37-62, jul. 2008.

³⁷ MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

³⁸ MATE, 2001, p. 125.

Por isso, em nossa escola, procuramos o quanto podemos “andar na contramão”, manter nossas práticas e experiências, sempre procurando novas considerando nossos/as alunos/as, respeitando as necessidades de nosso contexto. Foi o que ocorreu durante a elaboração do nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Após a homologação da BNCC e do Currículo Paulista, a Secretaria Municipal de Educação propôs a reelaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas. Uma resolução municipal vem, então, normatizar a reelaboração do PPP e a formação de trio gestor em 2018 e de 2019 vem orientar a avaliação institucional das escolas e a elaboração do PPP. Você me pergunta em sua carta de que forma eu, como coordenadora, lido com as imposições do sistema e eu lhe respondo que, assim como você, insubordino criativamente constantemente na formação de professores. Isso requer um pouco mais de trabalho. Por exemplo, já na avaliação institucional observei que o material que nos serviria de base para a avaliação não fazia menção à Matemática. Elaboramos, então, como deve se lembrar, entre coordenação e professores um documento diferente para avaliar nossa escola. Durante a elaboração do PPP refutei pacotes prontos de recortes de textos oferecidos nas formações para construção do documento nas escolas. Fomos em busca de nossos referenciais teóricos e construímos, à duras penas, um documento mais próximo do acreditamos como escola e do que queremos com nossos alunos agindo no mundo.

Como coordenadora, organizo os espaçostempos para as práticas conjuntas, para que os/as professores/as não tenham “o desalento de ver experiências em curso na escola se romperem diante das novas orientações”³⁹. Assim vamos tentando resistir e (re)existir...

Espero, com o que anunciei e denunciei, contribuir para mais uma escritaprotesto.

³⁹ MAJE, 2001, p.126.

Abraço fraterno.

Professora Pesquisadora Coordenadora Marcela Lopes de Santana



2.6 Carta décima – Currículo: uma criação cotidiana

Mirassol, dias de criança

“A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos”.

Paulo Freire

Caríssimas professoras pesquisadoras amigas Marcela Lopes e Renata Albieri,

Fazer a leitura das cartas que recebo tem sido um transitar entre os espaços que formam o nosso cotidiano. Afeto-me de gratidão por tornarem plural os caminhos que percorro. Vivemos dias em que o corpo luta para acompanhar os desafios das expectativas e demandas que nos são (im)postas, por isso sei que essas escritas estão carregadas de (re)existências.

Tecer coletivamente o conhecimento é certamente a forma mais democrática da “Educação como Prática da Liberdade”⁴⁰. Sendo possível nos reconhecermos no processo e distanciarmo-nos da inconsciência que nos prende em um espaço-tempo determinado. Ao escrever sobre o vivido estamos criando e recriando, integrando-nos as condições de nosso contexto, respondendo a nossos desafios, objetivando-nos, discernindo, transcendendo, nos lançando a um domínio que nos é exclusivo – o da história e o da cultura (FREIRE, 2020, p.58).

Os relatos trazidos por ambas demonstram o que Freire já anunciava em relação a modernidade, estamos “sendo expulsos da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a eles apresentadas por uma elite que as interpreta e lhes entrega em forma de receitas, de prescrição a ser seguida” (FREIRE, 2020, p. 60). Como Marcela Lopes bem descreve “nossas vivências curriculares são constantemente vigiadas e

⁴⁰ Referência ao livro de Paulo Freire que nos convoca a responder aos desafios de uma sociedade em trânsito.



pretendem-se cada vez mais impostas. Tempos de Escola Sem Partido, de presidente sem partido, sem juízo e sem escrúpulos, de pensamentos sem designios, de ideais violentos, ultrajantes, revoltantes", portanto, aqueles que inconscientes julgam que se "salvam seguindo as prescrições, afogam-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se" (FREIRE, 2020, p.61).

Renata, cá estou com a pauta do encontro de formação mencionado por você. Interessante esse encontro de afetações. Me coloco a pensar nas intencionalidades que vocês dispunham. Lembro-me das interações em torno das concepções de currículo. Foram levantadas as variadas hipóteses para o que seria de fato a definição deste. Antes, porém, acolhidas pela canção de Arnaldo Antunes e Nina Becker, deleitamo-nos em cada letra anunciada pela canção. Pena o momento ser findo. Seguimos com o objetivo proposto, entre eles definir os conceitos de currículo, competência e linguagem balizados pela BNCC e pelo Currículo Paulista. Transitamos pelos saberes e dizeres, em relação ao conceito de currículo, de José Gimeno Sacristán, Celso Vasconcellos e Tomaz Tadeu da Silva, este último já mencionado em outro momento dos nossos diálogos. Por fim, apesar das discussões em torno das múltiplas dimensões do currículo, o encontro evoluiu na perspectiva de como o documento estava estruturado e como se daria a prática em relação aos conteúdos elencados pelo documento. As competências nos foram apresentadas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Nos demais encontros do ano em questão (2019) vivenciamos propostas de planos de aula, todos baseados no alcance das habilidades e competências colocadas como objetivos a serem atingidos. As pautas eram por vezes atravessadas por momentos culturais ou propostas de atividades, as quais traziam como tema a cultura indígena e/ou africana. Algumas vezes, lembro-me das arriscadas propostas em torno da problematização do gênero. Enfim, reconheço e espero das formadoras na elaboração do processo formativo das professoras da rede municipal.

Enquanto isso, no chão da escola, acolhidas pela formação que acontece nos (des)caminhos entrelaçados entre documentos normativos curriculares, propostas formativas da SME direcionadas à escola e as incumbências de (des)reconstruir o Projeto Político-Pedagógico da Escola e, por conseguinte, o plano de ensino, nos escapava o cotidiano.

O sentimento mencionado pela Renata e, por vezes, anunciado por você Marcela Lopes, reflete toda a inquietação que resultava da ignorância que nos assolava.

Marcela, o nosso HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) foi o espaço-tempo que dispusemos para tais desafios, eram apenas duas horas semanais, e quase sempre atravessadas pelas demandas que se dão no vivenciar dentro de uma escola. Passamos a (des)repensar o Projeto Político-Pedagógico atribuindo sentido a cada um dos termos que constitui este documento, que para nós, é também a construção da identidade da nossa escola. Percepção que formamos somente no vai e vem de encontros e desencontros que você nos proporcionou juntamente com Djamilia Ribeiro, Daniel Munduruku, entre outros; a partir dos quais provocaram (des)repensações em torno dos conhecimentos, da visão de mundo e das ações que estariam contidas no PPP, nosso instrumento de luta capaz de ressignificar a função da escola, subvertendo as amarras de um sistema que nos condiciona, mas não nos determina.

É interessante dizer também que em algumas vezes nos perdemos no caminho. Em meio as palestras oferecidas pela SME, as quais traziam como tema, ora o currículo centralizado, ora as avaliações externas, ora as estratégias utilizadas pelas praticantes-pensantes do cotidiano escolar; as formações que aconteciam em rede ou no cotidiano da escola; restava-nos apenas uma certeza, não tínhamos certeza de nada. Os encontros que se deram para a elaboração do plano anual eram sempre permeados de dúvidas, inclusive da perspectiva prática. Foram vários encontros estudando o teor do documento. Passamos horas nos debruçando sobre o conteúdo apresentado, essencialmente nas disciplinas

de Língua Portuguesa e Matemática, e ao que me lembro pouco tempo dedicado a pensar sobre quais as relações de poder permeavam entre as competências e habilidades instituídas no documento.

Ao pensar mais demoradamente a respeito do que vocês nos falam, percebo também em mim a influência crítica a qual fui submetida enquanto membra do GEPAC e, também, aluna do mestrado. As disciplinas as quais vivenciei, inclusive a mencionada por você Marcela Lopes; os congressos em que tive a oportunidade de apreciar diálogos críticos a respeito dos currículos oficiais e seu modo excludente de ser; as conversas informais com os pares de amigos, companheiras de andanças e vivências profissionais, contribuíram para que o meu olhar estranhasse o conformismo diante da colonização do nosso ser, saber e poder. Questiono as intencionalidades e percebo que quase nunca questionamos o óbvio. Fica evidente a nossa alienação cultural. “O reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, implica renunciar a qualquer epistemologia geral, assumindo a ecologia de saberes como uma contraepistemologia” (SANTOS, 2010, p.53). Nesse sentido, podemos pensar o currículo que acontece no cotidiano para além dos seus aspectos organizáveis ou quantificáveis, mas buscando conhecer os modos como se tecem, o contexto, os sujeitos e, para além disso, reivindicar o nosso papel de construtora de currículo no cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2016).

Como já ficou evidente o currículo apresentado mais uma vez versa sobre a centralidade das disciplinas escolares, o que nada mais é do que uma “tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107). O conhecimento produzido é – então – industrializado, categorizado e colocado à disposição do mercado. Os discursos em torno da disciplina estão pautados com foco em três dimensões: experiência de vida dos alunos, desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento e vinculação dos aspectos da vida social ampla (LOPES; MACEDO, 2011); e é esse discurso em torno da organização disciplinar que sustenta e justifica a ideia de um currículo universal.

Nesse sentido, naturalizamos a ideia de que existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos. Desprezando as relações hegemônicas que perpassam toda a seleção de saberes. Os movimentos sociais diversos – étnicos, de gênero, LGBTQIA+, religiosos – denunciam a exclusão de suas culturas dessa tal cultura geral (LOPEZ; MACEDO, 2011); portanto, esperamos na tomada de consciência que possamos caminhar sentido a uma educação libertadora, ainda que para isso, tenhamos que subverter as amarras do sistema, como percebemos nas falas anunciadas por ambas. “Assumir insubmissões é exercer o direito à liberdade de pensar, de questionar, de buscar respostas...a fim de se desenvolver cada vez mais” (D’AMBRÓSIO; LOPEZ, 2015, p. 13-14).

Retornando as questões de organização disciplinar, as quais, fragmentam os saberes, convidamos a direcionar o nosso olhar para a Matemática, não por acaso, uma vez que a relação com ela se dá em um misto de afetações, proponho pensarmos indisciplinadamente essa disciplina. Considerar a Matemática em uma perspectiva que dialoga com o cotidiano em uma ruptura com saberes cristalizados e processos opressores. Uma vez que, toda pessoa que “considera a necessidade do saber matemático em prol de sentir-se mais segura para discutir e refletir sobre o contexto pessoal e profissional em que exerce sua cidadania irá curvar-se ao desafio de exigir seu direito de aprender matemática” (D’AMBRÓSIO; LOPEZ, 2015, p. 19).

Em um diálogo com Beatriz Silva D’Ambrósio e Celi Espasandin Lopes algumas questões nos provocam a desassossegar-nos, ainda mais em um cenário em que estamos à mercê de um currículo prescritivo, como bem menciona Renata. Portanto, “seremos ousados em pensar sobre qual matemática se deseja aprender? Confrontaremos o currículo prescrito e a realidade de nossas turmas? Criaremos alternativas avaliativas que dialoguem mais com o processo do que com o produto?” (D’AMBRÓSIO; LOPEZ, 2015, p. 14) e acrescento às minhas indagações o quanto seremos capazes de reconhecer a pluralidade de saberes e de legitimar os povos que os produzem.



Como mencionado nos diálogos que se passaram, Marcela Lopes ao me apresentar o conceito de “Insubordinação Criativa”⁴¹ instigou-me a fazer (des)repensações em torno da Matemática; o que nos remete a ideia de pensar sobre qual matemática estamos falando e se somos realmente subversivos matematicamente. Nas vivências de formação qual lugar a matemática tem ocupado nas pautas e qual matemática temos tratado no cotidiano das escolas. Certa de que nossos diálogos continuarão produzindo encontros e desencontros, deixo a vocês mais essas inquietações. Convicta de que ao tecermos coletivamente nossas anunciações e denúncias estamos inevitavelmente nos aliando ao discurso esperançoso de Freire (2019) ao dizer que mudar implica saber que fazê-lo é possível.

Mais uma vez gratidão pelo compartilhar dos caminhos.

E deixo registrado também minha alegria por estarmos, finalmente, vacinadas!

Viva o SUS! Os escritos de hoje dedico a todas as praticantespensantes dos cotidianos escolares que foram vítimas do (des)governo atual e, por isso, não tiveram acesso a vacina e tampouco a esses escritos que são também expressões de indignação.

Até breve.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro

⁴¹ O conceito de Insubordinação Criativa surgiu em 1981 quando Morris et al. publicaram um relatório sobre um estudo etnográfico realizado com 16 diretores de escolas de Chicago em que se discutiu as ações de insubordinação criativa como um recurso diante da burocracia educacional. Este estudo revela também que estes diretores, por vezes, acabam tomando decisões que não atendem as expectativas de diretrizes superiores, pois percebem a necessidade de desobedecer às ordens em prol da melhoria e do bem-estar da comunidade educacional de modo a preservar princípios éticos, morais e de justiça social (D'AMBRÓSIO; LOPES, 2015, p. 2)

CORRESPONDÊNCIA III
NO MEIO DO CAMINHO A MATEMÁTICA



3.1 Carta décima primeira – A matemática é universal?

Mirassol, dias de "arrombar" as gaiolas

Às praticantespensantes dos cotidianos escolares,

Há tempos estou partilhando minhas andanças em busca de saberes a respeito da Matemática. No caminho tenho tido vários (re)encontros, os quais, valem a parada. As trocas se misturam e me afetam, de forma a atravessarem este diálogo. Vale ressaltar que muitas paradas, valeram o prazer de tornar-se encontros frequentes. Menciono, por ora, e por estas digo-lhes sobre as (in)disciplinas "Educação Intercultural e Estudos Decoloniais/Pós Coloniais"⁴² e também "Decolonialidade, Educação como Desobediência Política e Epistêmica e Atravessamentos Outros"⁴³, as quais, tem me proporcionado muitas (des)repensações. Ressalto sobre a segunda, o título inicial, "Decolonialidade, Matemática como Desobediência Político-Epistêmica e Atravessamentos Outros", embora tenha se dado a alteração, a Matemática permanece enquanto perspectiva dos nossos dizeres. Assim, alimento-me de tantos saberes compartilhados, que busco (re)definir o caminho. E neste caminho, não vejo por bem, soltar as mãos do Mestre Paulo Freire e em se tratando da Matemática, tampouco poderia deixar o saudoso Ubiratan D'Ambrosio, o qual tive o prazer de ter com ele pessoalmente,

⁴² (In)disciplina oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência – Faculdade de Ciências da UNEP/BAURU em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docentes responsáveis: Prof. Dr. Harrysson Júnio Lessa Gonçalves (PPGE/C/UNEP) e Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (PPGA/UFMS)

⁴³ (In)disciplina oferecida em conjunto pela UFPE/UFMG/UFMS/UFRRJ – Docentes responsáveis: Prof. Dr. Ivanildo Carvalho (UFPE), Prof. Dr. Victor Giraldo (UFRRJ), Profa. Dra. Carolina Tamayo Osorio (UFMG), Profa. Dra. Vanessa Tomaz (UFMG), Prof. Dr. João Viola (UFMS), Profa. Dra. Tania Aretuza (Centro Pedagógico UFMG)

no último congresso⁴⁴, vivenciando o prazer da troca física em tempos antes pandêmico.

Seguindo com as inquietações que guiam a minha marcha, estou cá a (des)repensar a respeito da questão central desta correspondência: “A Matemática é Universal?”, e a esse respeito Carolina Tamayo e Jackeline Rodrigues Mendes (2021), dizem que a Matemática e os discursos a ela vinculados encobriram-se de uma falsa neutralidade, “a Matemática constitui-se como um discurso legitimador de opções político/epistemológicas que contribuíram para a legitimação e imposição da racionalidade da modernidade como padrão universal”. (TAMAYO, MENDES, 2021, p. 3).

A pretensão da universalidade nos provoca a estranhar, todo e qualquer enfoque hegemônico com base na visão eurocêntrica de existir, considerando que a Universalidade pressupõe a inexistência de modos outros de ser, saber e poder. Considerando, tais questões, Cristhian James Díaz M., professor Colombiano, nos fala sobre a necessidade de reconhecer outras formas de contarmos e produzirmos a história, portanto “Por sua vez, significa dismantelar o andaime conceitual e epistêmico que mantém a exclusão, a segregação e o controle, bem como a imposição de um sistema econômico globalizante, como fenômeno natural que se afirma nas condições da evolução histórica” (DÍAZ, 2010, p.222, tradução minha).

Portanto, embora Paulo Freire, não seja posto como um autor da perspectiva decolonial, e nem mesmo ele pretendia “categorizar-se” assim, alguns estudiosos vinculados a rede Modernidade/Colonialidade latino-americano, por assim dizer, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar e Catherine Walsh, reconheceram a contribuição que Paulo Freire deu a emergência de uma concepção decolonial, uma vez que, seus escritos, nos alerta sobre a urgência de “descolonizar as mentes” e “reafricanizar as mentalidades”. O conjunto de sua obra nos insere em um diálogo, no qual compreendemos a busca pela transgressão da ciência moderna e de outros contextos como locus de enunciação

⁴⁴ EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática – 2019

de conhecimento. Para Díaz (2010), a decolonialidade pressupõe “una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos [...], sino también sus metodologías y apuestas didácticas” (DÍAZ, 2010, p. 221), dizeres que se articulam também com Catherine Walsh (2013), conhecida como pedagoga da decolonialidade, e portanto, nos fala a respeito da importância da decolonialidade ser também reconhecida enquanto “práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência quanto na oposição, bem como na insurgência, das lutas dos negros escravizados, da afirmação, da re-existência e a re-humanização” (WALSH, 2013, p. 29, tradução minha), elementos que corroboram para o reconhecimento de Freire, enquanto autor brasileiro, de suma importância para o descentramento da perspectiva epistêmica colonial, ainda de acordo com o pensamento de Walsh (2013),

Pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que ao mesmo tempo alimentam a desordem absoluta da descolonização ao contribuir com uma nova humanidade, como apontou Frantz Fanon. As pedagogias assim concebidas não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas das cidades e povos, mas sim parte integrante de suas lutas e perseverança ou persistência, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas – diante da negação de sua humanidade – de ser e tornar-se humano. É nesse sentido e diante dessas condições e possibilidades vividas que proponho a articulação entre o pedagógico e o decolonial (WALSH, 2013, p. 31, tradução minha).

O que não significa dizer, que a teoria de Paulo Freire passou ilesa às críticas, inclusive a própria Walsh (2013) destaca alguns limites do discurso de Freire, evidenciando que, “la limitación de Freire aquí, sin embargo, es inscribir esta dominación colonial en la esfera de la identidad cultural, dando sombra a la cuestión ontológica-existencial-racial” (WALSH, 2013, p. 55), alega, portanto, que embora as questões de raça e gênero sejam temas centrais da colonialidade do ser, saber, e poder, Freire as ignora. Neste sentido, o próprio Paulo Freire rejeita esta crítica. Apesar de reconhecer o destaque dado às classes sociais em seus



estudos, nega ter desconsiderado outras formas de opressão. E por concordar que a teoria de Freire, em se tratando dos oprimidos, nos permite ressignificar e (re)pensar opressões outras, que não somente a de classe, como ele próprio o fez, em seus escritos dos anos 90, os quais dedicou-se em esticar o diálogo em torno de questões como identidade, diferença e a unidade na diversidade, assumindo seu posicionamento fronteiriço, devido sua capacidade de articular-se entre a modernidade e a pós-modernidade, é que esta *pesquisadiálogo* reivindica, também como um posicionamento político, em tempos de desgoverno e desqualificação do nosso Patrono da Educação, o nome de Paulo Freire como uma possibilidade de representação brasileira nos estudos decoloniais.

E a partir de tais tensionamentos, nos interessa saber como a Matemática participa desses movimentos, e nesse sentido articulando os estudos de Freire aos estudos de alguns dos pensadores da rede Modernidade/Colonialidade, já mencionados, é que nos provocamos a reagir contra a universalidade da Matemática. Dando espaço para as palavras de Walter Dignolo (2003), “não há dúvida de que Quijano, Dussel e eu estamos reagindo, não apenas contra um imaginário histórico, mas também contra a atualidade desse imaginário hoje” (MIGNOLO, 2003, p. 93), percebemos que ele evidencia a dificuldade de transgredir um pensamento que é dado historicamente como natural, o qual domina, pela dominação do imaginário. E nos cruzamentos dos diálogos, segue dizendo que, Quijano tem uma perspectiva semelhante sobre a subalternização do conhecimento, expressa nos seguintes dizeres: “Ao mesmo tempo em que se afirmava dominação colonial, erigia-se como o paradigma universal do conhecimento e das relações hierárquicas entre a “humanidade racional” (Europa) e o resto do mundo” (MIGNOLO, 2003, p.93). Portanto, “assumir uma atitude decolonial nos coloca numa posição de crítica contínua a todo processo de colonização epistêmica” (JAMAYO, MENDES, 2021, p. 3), e portanto, devemos assumir como válida a possibilidade de pensar em Matemáticas, como conhecimentos outros, produzido a partir de cotidianos e contextos outros, o que se desenha como um enfrentamento e um posicionamento decolonial.

Desse modo, movermo-nos para o campo da Etnomatemática, pressupõe, a partir de Ubiratan D'Ambrosio (2016), "sair das gaiolas epistemológicas"; que seria o mesmo que pensar a produção de conhecimentos a partir de referências outras. E antes de seguirmos, vale a pena destacar a aproximação do pensamento de Ubiratan e Freire, o qual fica evidenciado no relato do próprio Ubiratan D'Ambrosio (2021), intitulado "Memórias de minhas relações com Paulo Freire"⁴⁵. E neste relato, que se finda com um diálogo, Paulo Freire fala à Ubiratan D'Ambrósio sobre a importância de nos reconhecermos como um corpo consciente matematicizado, e sobre como nossas vidas vão se tornando existências. E neste diálogo entre ambos, a Matemática expressa um sentido social, político e humanitário. Sendo assim, concordam que o indivíduo precisa se situar matematicamente no mundo, o que se desenha como o objetivo central da Etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 2021, p. 11).

Apropriando-nos dos sentidos atribuídos à Matemática, achamos por bem, na sequência deste diálogo nos referirmos a Educação Matemática, enquanto um campo de disputas, atravessado também por Educadores, Matemáticos e Educadores que ensinam Matemáticas, o que significa dizer que passamos a pensar uma Educação Matemática, ou uma Etnomatemática, "que questiona a si mesma e, além do mais que se contrapõe às práticas racistas e ao projeto eurocêntrico de saber que inferioriza e discrimina todos os saberes que não se submetem à matriz cultural branca europeia" (JAMAYO, MENDES, 2021, p. 6). Ubiratan D'Ambrosio (1998), ao nos apresentar o programa Etnomatemática, nos fala sobre a possibilidade de reconhecermos outros lócus de enunciação para a produção de conhecimentos matemáticos, resgatando conhecimentos de povos subalternizados, entendemos, portanto, que "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" (D'AMBRÓSIO,

⁴⁵ D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Memória de minhas relações com Paulo Freire. *Bolema*, Rio Claro (SP), v.35, n. 69, p. 5-19, abril de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/b/bolema/a/gsy5xZD70XbhhmVw83GBykCp/?format=pdf&lang-es>. Acesso em: 03 jan. 2022

1998, p. 81); é o diálogo entre as culturas, o que não quer dizer que não existem hierarquias, que por vezes, tentam se sobrepor umas às outras, mas vislumbramos a busca compartilhada de conhecimentos, antes descartados, invisibilizados e dados a inexistência de gentes; "matema é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender, tica sem dúvida vem techne, que é mesma raiz de arte e de técnica. Assim, Etnomatemática é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais. (D'AMBRÓSIO, 1998, p. 81). Portanto, colocamo-nos a disposição para (re)conhecermos conhecimentos produzidos a partir dos nossos cotidianos, assumindo modos outros de pensar a Educação Matemática, para contextos que produzem (re)existências outras.

Neste sentido, e estando evidente a preocupação de que o diálogo entre as culturas aconteça, identificamos que a Etnomatemática se aproxima também do conceito de Interculturalidade. Este, entendido como "processo e projeto social, político, ético e epistêmico. Sendo um princípio ideológico e político, proposto inicialmente pelo movimento indígena equatoriano - e não um conceito concebido a partir da academia" (WALSH, 2009, p. 14, tradução minha). Catherine Walsh entende a interculturalidade como uma posição de enfrentamento ao colonialismo e, embora tenha suas raízes a partir dos movimentos indígenas, não se limita a esta iniciativa. "A interculturalidade é um projeto que convoca necessariamente todos aqueles que se preocupam com os padrões de poder que mantêm e continuam a reproduzir o racismo, a racialização, a desumanização de alguns modos de viver" (WALSH, 2009, p. 15, tradução minha).

Entendemos, portanto, que assumir uma universalidade implica "uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É" (SILVA, 2014, p. 206). Dessa forma, a colonialidade impõe modos de poder, saber e ser e legitima, conseqüentemente, os epistemicídios. "O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao

não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-SER e obedecer ÀQUELE que É" (SILVA, 2014, p. 206).

A Etnomatemática e a interculturalidade se revelam como estratégias e ferramentas de lutas para (re)pensar os (des)caminhos, pois se constituem em um projeto de transformação das relações, validando outros lócus de enunciação, a partir de questionamentos e enfrentamentos ao pensamento colonial, perpetrado, ainda hoje, pelas estruturas institucionais, inclusive, o qual, se materializa por meio do currículo.

Entre os autores da rede Modernidade/Colonialidade existe uma convergência frente a necessidade deste enfrentamento. Quijano (2002), dialoga a este respeito, e nos alerta para o fato de que "a decolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda" (QUIJANO, 2002, p. 17), e na multiplicidade de vozes deste diálogo, Walter Dignolo (2008), nos fala sobre o quanto "a atualidade pede, reclama, um pensamento decolonial que articule genealogias espalhadas pelo planeta e ofereça modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas "outras" (MIGNOLO, 2008, p. 45, tradução minha).

Na mesma direção Ubiratan D'Ambrosio (2016) nos compara a pássaros presos na gaiola, segundo ele, "os pássaros só veem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam em uma linguagem conhecida por eles, procriam e reproduzem na gaiola. Mas não sabem de que cor a gaiola é pintada por fora" (D'AMBROSIO, 2016, p. 3).

A partir de um posicionamento decolonial, deixo-me afetar pela necessidade da luta. Cabe aqui, na tentativa de legitimar o avanço da nossa marcha, reconhecer que a Matemática, foi, por ora, dada como ciência universal, permitindo que esta se diluísse entre os processos de dominação de um povo sobre o outro, e mais que isso, legitimasse a racionalidade do sujeito, "na verdade, ser racional é identificado como dominar a matemática" (D'AMBROSIO, 1998, p. 114), fato que ainda se estende para as marcas da genialidade, do "quem serve" ou "quem não serve". E assim, nos damos conta de que a (i)lógica



hierárquica dessa Matemática inquestionável, ainda ocupa o seu espaço; no currículo, nas práticas e nos cotidianos escolares. Continuar marchando e nos afetando pela necessidade de um deslocamento de olhar, de pensamentos outros e existências outras é o que dá sentido a esta pesquisadiálogo.

Consciente de que o nosso diálogo esteja se alongando por demais, e também sobre o meu papel no mundo, este mundo que não é, mas está sendo, convido-lhes a continuar partilhando sobre as possibilidades de fazermos Matemáticas outras. E em nossas andanças, encontrarmos o que muito provável tenha sido “propositalmente achado e perdido”.

Até breve.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro

3.2 Carta décima segunda – Achados e proporcionalmente perdidos

Mirassol, dias de descobrir o lado de fora da gaiola

Às praticantespensantes dos cotidianos escolares,

Entre todas as vezes em que iniciei um diálogo, esta é, com certeza, a que tem me causado mais euforia e vontade de saber. Nas andanças é que me permito descobrir. Ao me propor pensar as Matemáticas, vasculhei por diversos caminhos, sem a certeza do que de fato eu procurava. E não acho feio confessar-lhes; isso porque, ao adentrar nesta aventura que tem sido a escrita desta pesquisadiálogo, buscando insistentemente vozes que possam ecoar junto a minha, tenho tido mais incertezas que certezas. O que não coloco como algo ruim, a cada incerteza nasce uma busca e, assim vou partilhando caminhos, vivências e histórias outras.

Mergulho nesta escrita, por assim dizer, em uma condição de vulnerabilidade, mas no sentido de me deixar solta para sentir, me deixar afetar, questionar, desaprender para aprender e, por fim, viver. Viver a partir das histórias que nunca me foram contadas. Mas que agora, eu mesma posso descobri-las.

Ainda preciso dizer, que não tracei uma rota para este meu caminho, saí assim, livre. Meti o pé na gaiola, escancarei as grades e voei. Ah, que delícia a sensação de olhar de fora, olhar para dentro, e não só olhar...escolhi onde pousar e busquei sentidos. Portanto, a partir daqui compartilho experiências, onde a Matemática, pudesse também evidenciar formas de (re)existências.

Nas notas de rodapé, faço referência a cada pouso escolhido, para que assim, na curiosidade de saber mais, vocês possam ir e, afetados pelos saberes e fazeres compartilhados, possam decidir voltar. Na oportunidade da volta, que possamos questionar quais são os saberes, fazeres e os corpos colocados como lugares de enunciação.



Portanto, damos início ao nosso caminho, produzindo diálogos, os quais não se esgotam, mas se esticam a cada pouso. Para tanto, seguimos com a escrita desta carta, agora em fragmentos, afim de destacar cada parada e evidenciar os diversos contextos.

Fragmentos de uma carta: Primeiro pouso – Pedagogia das encruzilhadas⁴⁶

Após alçar voo, senti o vento batendo, e foi com esta sensação, livre de ser, que deparei-me com Luiz Rufino (2017) e sua tese “Pedagogia das Encruzilhadas”, devo dizer, que não foi por acaso, mas movida e incentivada por Vitor Giraldo, Diego Matos e Wellerson Quintaneiro (2020), a partir do artigo “Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada”⁴⁷.

Interessou-me (re)conhecer o terreiro enquanto locus de enunciação, logo após dar-se a leitura das palavras, as quais, falam por si.

A Pedagogia das Encruzilhadas é um projeto poético/político/ético/antirracista/decolonial assentado no signo Exu. É um balaio que enreda uma série de conceitos em torno do signo, todos eles fundamentados e emergentes de conhecimentos subalternos que se cruzam aos modos de conhecimentos presentes na esteira das ciências humanas. A Pedagogia das Encruzilhadas segue a máxima do caráter de Exu que faz da encruza um campo de possibilidades. Assim, o projeto não exclui nenhuma forma de conhecimento, mas as transgride, esculhamba, sucateia, reinventa e encanta, engolindo de um jeito para vomitar de outro. [...] Neste sentido, parto do pressuposto de que a cada esquina atravessada onde se cospe marafo, se acende a vela e se vela a vida, está a se inscrever uma ação antirracista/decolonial. Os corpos, as práticas e as suas devidas incorporações estão a inventariar um amplo,

⁴⁶ RUFINO, Luiz. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas. 2017 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf > Acesso em: 15 de fev. 2022.

⁴⁷ GIRALDO, Vitor; MATOS, Diego & QUINTEIRO, Wellerson. (2020). Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 13(1), 49-66. DOI: 10.22267/relattem.20131.40 – Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702004/274065702004.pdf> > Acesso em: 15 de fev. 2022.

diversificado e inacabado repertório que transgride a lógica dominante e reinventa a vida nas frestas (RUFINO, 2017, p. 18).

O voo se alarga e direciona nossas discussões para o campo da Educação Matemática, que inspirada na Pedagogia das Encruzilhadas, reconhece outros caminhos como possibilidades, sendo assim, "no projeto proposto pelo autor, o conceito de cruzo é apresentado como possibilidade de transgressão de sentidos normativos, a partir de relações pluriversais que os atravessam com perspectivas historicamente subalternizadas" (GILRAZDO; MATOS; QUINTANERO, 2020, p. 57). A Matemática pensada nesta perspectiva, vai para além da reivindicação de rótulos que incidem por meio das chamadas Matemática(s), ela é produzida a partir dos caminhos, ou também, como o conceito trazido por Rufino (2017), a partir dos rolês epistemológicos.

A noção de rolê epistemológico inspira-se nas sabedorias da capoeira para propor ações de desvio e avanço. Imprime, nesse sentido, a lógica do jogo. Os rolês caçam tempos/espacos para a prática das virações, esquiva-se, rola-se de um lado para o outro, finge que vai, mas não vai e aí se dá o bote, certo, eis que o cruzo então acontece. O rolê é ao mesmo tempo o movimento de desvio, de fuga, de ganho de espaço e de montagem de estratégias para a operação de golpes. A lógica do jogo não presume a aniquilação do outro com que se joga, mas permite a sedução, o destronamento, o dribble e o golpe. Se tentar me prender, eu giro; pronto escapuli, já estou do outro lado! Assim, o conceito encarna as manhas do jogo de corpo para praticar no campo dos conhecimentos outras virações que potencializem a prática das frestas. (RUFINO, 2017, p. 83)

E o conceito de rolê epistemológico se faz a partir de outras epistemologias, outros corpos, culturas que ecoam vidas, movimentos que ganham o olhar da ciência. E – para que a nossa compreensão em torno dos conceitos da Educação Matemática se evidencie – diluo a minha voz e percebo necessário somar outras vozes, neste atravessamento de afetações, portanto,

A matemática problematizada propõe chamar a matemática para a dinâmica ambivalente do jogo, praticando o rolê epistemológico para esquivar-se de seus sentidos normativos e, em contragolpe, ocupar os vazios por ela deixados com problematizações que a atravessam com outras epistemologias e com outras formas de vida. Com o perdão do pleonasmo, joga-se o jogo com a ciência que, orgulhosamente, se esforça para enxergar "a matemática em tudo", para lembra-la que qualquer

pretensa onipresença, de forma também redundante, habita na pluriversalidade de presenças e não na universalidade de um caminho único. Diante da imobilidade de resultados prontos que a matemática apresenta, descobre-se seu inacabamento – no sentido de tirar debaixo dos panos – em um giro que o reinscreve como movimento que impulsiona novas “descobertas”. [...] A pedagogia apresentada por Rufino (2019) invoca Exu como princípio da dúvida e do inacabamento, aquele que é a resposta enquanto dúvida, instaurada para destronar qualquer forma de obsessão pela certeza; aquele que simboliza o inacabamento da mobilidade contínua de saberes cruzados, abrindo caminhos enquanto possibilidades. Nesse sentido, a matemática problematizada, pensada na perspectiva do cruzo, se coloca como uma problemática epistemológica que reconhece a dúvida e o inacabamento como partes estruturantes de uma ciência que problematiza, não como elementos transitórios para alcançar o “progresso”, mas como dimensões que constituem sua própria epistemologia. (GIRALDO; MATOS; QUINTANERO, 2020, p. 59)

As deleitarmos-nos sobre a sabedoria das palavras de Giraldo, Matos e Quintanero (2020) – articulada com o posicionamento subversivo de Rufino (2017) – ao tomar as encruzilhadas, enquanto seu espaçotempo de produção de conhecimento, evidencia e reivindica outras demandas, também políticas, éticas e estéticas. Sendo assim, é necessário compreendermos que, para a matemática da encruzilhada, “o que importa é a dúvida – e não o entendimento único, a resposta, a certeza –, pois é no problema e na dúvida que está a potência de produzir entendimentos plurais, de mobilizar saberes outros, que são permanentemente convocados para o jogo” (GIRALDO, MATOS, QUINTANERO, 2020, p. 64).

É nessa mistura de afetações, que levantamos voos, temos mais um destino por vir.

Fragmentos de uma carta: Segundo pouso – NHANDE REKO MBO'E: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá⁴⁸

⁴⁸ OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de. Nhande Reko Mbo'e: busca de diálogos entre diferentes d=sistemas de conhecimentos do contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde->

Na possibilidade do meu segundo pouso, não tive dúvidas, quanto a pretensão necessária da minha parada. E a este destino, devo agradecer a professora Simone Becker pela generosidade da partilha, expressada na carta enviada a mim, no dia em que pudemos ter o prazer da troca, suas palavras instigaram a minha curiosidade; elas diziam: “Pulsei com muita vida a cá, desejava de te (re)ler-escutar ainda mais...sobretudo com os devires da “CORRESPONDÊNCIA III” - no meio do caminho a matemática...quem sabe Maria Aparecida Mendes de Oliveira, a Lia, entre em tuas tessituras...”, a partir destes dizeres, fui ter com Lia, e me senti próxima de suas intenções, anunciações, denúncias e desejos...inquietei-me por compartilhar de seus caminhos, e trazer para o nosso diálogo os sentidos, por ela, evidenciados. Portanto, seguimos tecendo juntos à Oliveira (2020) e sua tese “Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá”. Tendo, então, o cotidiano das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá como locus de enunciação de produção de conhecimentos matemáticos e também de (re)existências frente as relações de poder, que se manifestam, por meio da colonialidade do ser, do saber e do poder, ou como, mencionado por Oliveira (2020), na pretensão de evidenciar as “linhas de fuga” ou “fios de decolonialidade” ao modelo de racionalidade-colonialidade, para que assim “produzam seus modos próprios - nhande reko mbo'e - de ensinar matemáticas nas escolas indígenas” (OLIVEIRA, 2020, p. 183). Portanto, seguimos com alguns dizeres,

As chegar em uma escola indígena, em qualquer uma das áreas descritas acima, encontraremos um prédio com salas de aulas, muito semelhantes às escolas que encontramos na cidade. Olhando os cadernos dos alunos, ou assistido a uma aula, encontramos escritos no quadro boa parte das explicações em língua portuguesa, o que pode nos levar a crer que estes seguem o que está prescrito no currículo da escola. No entanto, a comunicação entre os professores e as crianças indígenas ocorre apenas na língua Guarani. Como não sou falante da língua indígena, algumas vezes entendo algumas palavras emprestadas da língua portuguesa e,

nas áreas localizadas mais na fronteira com o Paraguai, muitos empréstimos do Espanhol, como por exemplo, os números. [...] A partir da observação da aula, comecei a indagar sobre como se dava o processo de tradução do que estava escrito em Português no quadro, ou no livro didático usado pelas crianças, para a língua Guarani. Pude perceber que, ao falarem em Guarani, não produzem uma tradução do que estava no livro, mas outro conhecimento. No processo de tradução para a língua Guarani produziam outra interpretação sobre o assunto tratado. Trazia o assunto que estava no livro para uma análise da realidade concreta da aldeia, da falta d'água e da forma como os programas implantados pelos não índios afetavam a vida desta comunidade. (OLIVEIRA, 2020, p. 183-184).

Primeiro, percebemos a negação da língua de um povo, invisibilizando trajetórias, experiências e culturas. O que se torna, portanto, um dispositivo colonial de controle que, se constitui como mais um elemento, dentre tantos outros, que caracterizam as mais diversas formas de genocídio e epistemicídios. Depois, o enfrentamento a estes dispositivos de colonialidade do ser, saber e poder.

Ao produzirem conhecimentos outros, a partir da resignificação do que lhes é imposto, passam a tomar consciência do seu lugar no mundo e da sua condição de povos que produzem conhecimentos a partir de seus cotidianos. E para além disso, atribui sentidos a sua realidade concreta, percebendo o quanto ainda lhes é negada as suas existências, na forma como ela mesma se constitui.

[...] Olhei para o caderno delas e só via riscos e rabiscos. Perguntei ao professor porque tinha crianças tão pequenas - de três ou quatro anos. Ele me respondeu que aquelas crianças não eram matriculadas, mas que acompanhavam os irmãos mais velhos na escola, pois de acordo com a educação própria - a educação indígena - as crianças menores acompanham as maiores (OLIVEIRA, 2020, p. 185).

Quando um povo busca não se desapegar da sua forma de existir, ele trava uma batalha, não somente com o dito "colonizador", mas consigo mesmo, pois a ideia de progresso da modernidade, submete não apenas corpos, mas também o imaginário. Como em falas expressas, em diálogos anteriores a essa carta e, que fica tão evidente nos dizeres que seguem,

Por conta da forte cobrança aos professores, por parte das famílias, para que ensinem as crianças em Português, muitos pais acabam matriculando os filhos em escolas da cidade, pois acreditam na necessidade de as crianças aprenderem nessa língua, para aprender melhor. (OLIVEIRA, 2020, p. 188).

Este posicionamento por parte das famílias indígenas é impulsionado pelo discurso das secretarias de educação, que reforça a necessidade das professoras indígenas saírem das comunidades e irem até a cidade para fazer intercâmbio com as professoras não indígenas, alegando o objetivo de que dessa forma, melhorariam sua atuação em sala de aula (OLIVEIRA, 2020, p. 189). Quando, o que acontece na verdade, é o distanciamento do próprio ser, a negação do outro e a imposição de um modo único de saber. Inclusive, mencionam que certas matemáticas não são reais para o contexto indígena, “como exemplo, a raiz quadrada, a fração, como matemática que não existe no sistema Guarani, mas precisa ser ensinado na escola” (OLIVEIRA, 2020, p. 203).

O professor Sérgio, da mesma aldeia, por sua vez, destacou a dificuldade das palavras da matemática, que encontra para traduzir e explicar para os alunos. E dá, como exemplo, a palavra “decomponha”, para a qual não existe uma tradução em Guarani. (OLIVEIRA, 2020, p. 206)

Interessante, como falar em Educação Matemática, não é apenas falar de conteúdo, mas também de posicionamentos, contextos, subjetividades, relações de poder que atravessam o cotidiano e que, por vezes, moldam o ser e o saber. Para além da Educação Matemática, é importante destacarmos que “considerar os povos indígenas como uma unidade, bem como a educação escolar indígena em geral, é um dos principais equívocos ao se pensar as políticas de educação para estes povos” (OLIVEIRA, 2020, p.207). Devo dizer que, a pluralidade é um dos aspectos urgentes para se compreender de quais Matemáticas estamos falando, quando estamos nas comunidades indígenas, ou submersos a culturas outras. E que esta Matemática, assim como nas comunidades Guarani e Kaiowá, possam interpelar a condição de agirmos matematicamente no mundo.

Dada ao prazer de dialogar com Lia, sigo rumo a novos voos, agora um tanto mais sabida e curiosa.

Fragmentos de uma carta: Terceiro pouso – O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática?⁴⁹

CURRÍCULO, ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO POPULAR: um estudo em um assentamento do movimento sem terra⁵⁰

Educação Matemática, exclusão Social e Política do Conhecimento⁵¹

Os encontros repentinos são os melhores, eles são dados ao acaso, acontecem sem cerimônia. Estava finalizando alguns escritos, quando Renata, coautora desta pesquisa, se dispôs a ter comigo, desejava falar-me a respeito de algumas inquietações, acerca do nosso diálogo. Assim, sem que tivéssemos muito tempo a esperar, tivemos o prazer de esticar a noite e falarmos demoradamente a respeito da Matemática. Nesta ocasião, ela mencionou os artigos escritos por Gelsa Kinijnik (2001; 2003; 2004), os quais, embora já conhecesse Gelsa, das andanças que faço e dos encontros felizes que tenho, não havia tido a oportunidade da leitura. Sendo assim, me interessou saber a respeito da Matemática que acontece nos movimentos sociais: um assentamento de sem-terra⁵² do Rio Grande do Sul, tornou-se meu destino de parada.

⁴⁹ KININIK, Gelsa. **O que os movimentos sociais tem a dizer à Educação Matemática?** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, V. 14, 2004, p. 1-9. Recife: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. (Anais, p. 1-9) Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/15/PA06.pdf> Acesso em: 07 abr. 2022.

⁵⁰ KININIK, Gelsa. Currículo, Etnomatemática e Educação Popular: um estudo em um assentamento do Movimento Sem-Terra. **Curriculo sem Fronteiras**. v. 3, n. 1, pp.96-110, jan/jun.2003. Disponível em: <http://brinquedotecavirtual.unisinos.br/andar-2/popup/material/curriculo-etnomatematica-e-educacao-popular.pdf> Acesso em: 07 abr. 2022.

⁵¹ KININIK, Gelsa. Educação matemática, exclusão Social e Política do Conhecimento. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 14, n. 16, 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10614> Acesso em: 07 abr. 2022.

⁵² O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social camponês que surgiu em 1984, no Brasil. O objetivo do MST é realizar a reforma agrária, praticar a produção de alimentos ecológicos e melhorar as condições de vida no campo. Ver mais em: <https://mst.org.br/quem-somos/>

Pois os movimentos sociais estão interessados não só nesta Matemática acadêmica. Interessam-lhes outras matemáticas, outras etnomatemáticas. E não se trata, no meu modo de ver, de um simples desejo de verem "respeitada" sua cultura, seus valores, seus modos de estar no mundo. É muito mais do que "um mero respeito", não que isso seja pouco. O que está em jogo, aqui, é a política do conhecimento e como esta se relaciona com a política da identidade. [...] Os movimentos sociais estão reivindicando que suas histórias e seus saberes também sejam merecedores de atenção, de inclusão no currículo escolar. (KINJNJK, 2004, p. 4)

A partir dessas inquietações, Gelsa Kinjnik relata sua experiência com um projeto de pesquisa que realizou em um assentamento do Movimento Sem Terra do município de Itapuí, no Rio Grande do Sul. "Uma das fases do projeto focalizou a discussão do perfil da dívida e o planejamento da produção dos diferentes grupos de agricultores do assentamento, envolvendo mais diretamente os alunos da 7ª série da escola" (KINJNJK, 2004, p. 4). E embora, o público alvo não seja o mesmo de interesse desta pesquisa, o compartilhar vivências, não tem por finalidade receitas prontas, mas suscitar (des)repensações em torno da desconstrução de uma Matemática hegemônica, possibilitando um amplo movimento na luta pelo resgate da história passada e da história presente dos grupos considerados subalternos pelo sistema de dominação. Portanto, nos enriquece o partilhar dessas vivências e a possibilidade de ressignificá-las ao nosso contexto.

Após muitas fracassadas tentativas de produzir melão, alguns grupos de assentados tomaram a decisão de centrar suas atividades produtivas no cultivo de hortigranjeiros, especialmente no cultivo de alface. [...] Os alunos e as alunas da 7ª série da escola participaram das discussões que conduziram a novas definições da produção do assentamento, apresentando os resultados de seus estudos sobre o perfil da dívida de cada um dos grupos de assentados. O envolvimento dos jovens no processo teve repercussões do ponto de vista estritamente escolar, com a introdução de conteúdos da área da Matemática não tradicionalmente incluídos no currículo, relacionados com contabilidade e contratos de empréstimos bancários. [...] O envolvimento mais efetivo dos jovens com o planejamento e acompanhamento das atividades produtivas do assentamento teve como um dos seus alicerces a necessidade de evitar o êxodo rural que estava no horizonte de muitos deles, principalmente a partir das primeiras obras para a instalação de uma laminadora na sede do município. (KINJNJK, 2004, p. 5)

A Educação Matemática se insere em um campo social, cultural e político. O que percebemos, no entanto, é a exclusão que se dá de uma grande parte da população, quando o currículo se distancia do cotidiano de grupos não hegemônicos, "o que inclui seus modos próprios de lidar matematicamente com o mundo (KINJINIK, 2004, p. 7). "Como Freire apontou desde seus primeiros trabalhos, os modos como as pessoas produzem significados, compreendem o mundo, vivem sua vida cotidiana, são tomados como elementos importantes, até mesmo centrais do processo educativo" (KINJINIK, 2003, p. 11).

Em um outro exemplo, Kinijnik (2001), nos fala a respeito de um grupo, cuja finalidade era o plantio de arroz, evidencia que para muitos esta é uma atividade que faz parte de suas trajetórias. Ela destaca os diferentes usos das medidas, as quais, não se valem de traduções restritas as equivalências numéricas, pois tais relações são produzidas a partir de significados, onde diferentes tradições culturais se encontram e se confrontam.

No primeiro encontro organizado com o grupo de assentados para o plantio do arroz (do qual participaram alunos e professores), uma das questões inicialmente levantadas pelo agrônomo dizia respeito à extensão de terra que seria cultivada. Efetivamente, este dado seria determinante na definição do restante do planejamento. Um assentado sugeriu que poderiam ser plantadas 30 quadras, outro mostrou a possibilidade de cultivar "até uma colônia". Ao escutar essas expressões um dos alunos interrompeu a discussão para indagar sobre quantas quadras havia em uma colônia. O assentado respondeu: "Olha, eu entendo por quadras, eles por colônia. [...] ao voltar para sala de aula, as explicações se mostraram insatisfatórias, exigindo um estudo mais detalhado. A discussão iniciou com a fala do técnico, explicando que na plantação do arroz, predominantemente, os camponeses lidam com a quadra; há, ainda, aqueles que utilizam a "colônia" ou o "lote" como medida, mas ele "faz tudo em hectare, para não se perder", pois os contratos de financiamento bancário são em hectare.(KINJINIK, 2001, p.11)

Interessante pensar a necessidade de colocarmos certos óbuios sob suspeitas. A tradição cultural é constituinte dos traços de identidade de um povo, "entre esses traços, está o uso de medidas de superfície específicas, expressas a partir de unidades também específicas, cujos significados são culturalmente construídos" (KINJINIK, 2001, p. 12). O perigo de uma história

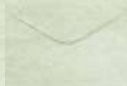
única⁵³, nos faz crer na naturalização da soberania hegemônica, invisibilizando as histórias de lutas contra o apagamento desses saberes, as quais, propositalmente são silenciadas no currículo escolar. A “Revolta dos Quilos”, ocorrida em 1871, no Brasil, é posta como um dos exemplos, que evidenciam a resistência frente a implantação do sistema métrico francês no país.

Neste episódio ocorrido no grupo do arroz, as práticas culturais presentes e passadas foram examinadas nas dimensões do conflito, da luta por imposição de significados, em uma dinâmica em que saberes não oficiais, vocalizados pelos camponeses vindos de diferentes regiões do estado, cujas experiências de vida são marcadas por diferentes tradições, foram recuperados e confrontados entre si e nas suas relações com os saberes dominantes, vocalizados pelo agrônomo. (KNJINJK, 2001, p. 13).

Reconhecer os modos outros de produção de conhecimento, implica questionar o currículo e, portanto, nos interessa saber “quem está representado no currículo e, mais ainda, como está representado pode fazer diferença nos processos de inclusão social”? (KNJINJK, 2001, p. 13).

Tenho que dizer-lhes sobre o prazer de cada parada. E como cada uma delas, possibilitou atravessamentos no meu próprio pensar matematicamente o mundo. Embora não tenha intencionalmente mencionado, a Etnomatemática e a interculturalidade permeiam todos os estudos destacados e, nos interpela a reagir frente a mera transmissão dos conhecimentos hegemônicos. A Educação Matemática, porém, recusa o estereótipo Matemática(s), quando este a reduz a formas simplistas de pensar as e agir matematicamente no mundo. As Matemáticas as quais nos referimos, mantém suas relações com o cultural, social e o político. Reivindica seu lugar no currículo e reverbera em políticas públicas que reconhecem e legitimam identidades outras, territórios outros enquanto locus de enunciação e possibilitam modos outros de ser, saber e poder.

⁵³ O perigo de uma história única é uma adaptação da primeira palestra proferida por Chimamanda Ngozi Adichie no TED Talk, em 2009. Dez anos depois, o vídeo é um dos mais acessados da plataforma, com mais de 30 milhões de visualizações. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt Acesso em: 25 abr. 2022.



Ah, quantos voos mais gostaria de dar-me o prazer, mas por ora, volto ao meu cotidiano, não como a mesma do instante em que alcei o primeiro voo, mas enquanto afetada pelos significados de cada experiência vivida na partilha, sigo me transformando e ressignificando as minhas (re)existências.

Por ora, até breve!

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



3.2.1 Carta diálogo – De que matemática estamos falando?

Mirassol, o esticar da noite

Às praticantes pensantes dos cotidianos escolares,

Há um bocado de dias passados, Renata questionou-me acerca da possibilidade de sua resposta a minha última carta dar-se por outros meios:

–Gostaria de propor que, na continuidade da minha participação na sua pesquisa, pensássemos em outra forma de interação para além da carta. Talvez o olho no olho, o estar fisicamente juntas, contribua para que eu fale sobre a minha experiência”.

O estar juntas atribui sentidos e resgata a intimidade da troca, portanto, respondi prontamente:

–Re, considero de fundamental importância a sua permanência na pesquisa, e para que ela seja um espaço de fala legítimo, é preciso que você enquanto coautora desta, também possa tomar decisões a respeito dos caminhos que se seguem. Então considero válidas todas as possibilidades para a continuação dos nossos diálogos.

Portanto, esta carta nasce a partir de uma conversa. E o que era para ser uma carta resposta, torna-se um esticar da noite, por meio de dizeres e pensares a respeito da questão que conduz nossas (des)repensações. “De que Matemática estamos falando?”

Antes, é importante destacar que embora Renata esteja hoje desempenhando a função de professora formadora no contexto da rede municipal de São José do Rio Preto, não cabe a ela as decisões de âmbito administrativo da Secretaria Municipal de Educação; portanto, Renata compartilha do nosso sentimento de reivindicar legitimidade para a produção de conhecimento a partir do nosso cotidiano e também da necessidade de políticas públicas que



atendam as demandas que, se articulam junto as demandas formativas, para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Reconhece, portanto, as amarras do desgoverno a que estamos submetidas.

Neste sentido - e trazendo para o nosso diálogo, os seus dizeres - compreendemos que embora a formação continuada seja pensada a partir das "fragilidades" dos processos de ensino e aprendizagem, existe também uma imposição acerca das demandas institucionais. À exemplo do ano de 2019, que embora tivesse por finalidade a formação para implementação do Currículo Paulista, buscou-se planejar as demandas formativas, a partir, de um processo de escuta, no qual possibilitasse desvincular a implementação do currículo a uma mera seleção de conteúdo. Entre as participantes desse levantamento diagnóstico, considerando uma avaliação em rede, estavam professoras, gestoras e supervisoras; assim, as pautas para os encontros de formação eram construídas articulando a estrutura do currículo com a organização do trabalho pedagógico.

Além das imposições institucionais que se davam a fins da formação continuada, nas escolas cresciam as cobranças em torno de resultados; não somente isso, mas também a forma como a qual a nossa sociedade está estruturada, pautada em princípios de dominação patriarcal, impedem a inclusão de pautas que possam dar conta de trazer para o centro das discussões questões como gênero, sexualidade, raça, entre outras. Cientes do enfrentamento ao qual se submetem, em algumas vezes diluídas em outras demandas, as formadoras arriscam alguns destes temas.

Em paralelo aos encontros formativos - os quais se davam no período de três horas mensais, o que também é fator de impedimento para dar conta de todas as demandas -, a SME proporcionou alguns momentos de discussão por meio de palestras; entre elas apareciam, sucintamente, elementos do currículo os quais possibilitavam caracterizá-lo enquanto instrumento de poder. Em outra ocasião, falavam-nos a respeito da inclusão, uma palestrante, inclusive,

posicionou-se contra a avaliação em larga escala, questionando o Município por tal aderência.

Em se tratando do Currículo Paulista - elaborado a partir da implementação da BNCC, a qual, podemos traduzi-la, enquanto catálogo de habilidades e competências a serem cumpridas -, a formação do município isenta o uso obrigatório das pautas formativas elaboradas pela EFAPÉ; todavia, sua implementação acontece por meio de outros dispositivos de controle, como o livro didático, as avaliações externas e o próprio Currículo Paulista.

Com a chegada da Pandemia foi realizada uma nova seleção de habilidades essenciais, dentre aquelas, já ditas essenciais. Sendo a EFAPÉ, o órgão responsável, por essa seleção, a qual, era comunicada às secretarias municipais de educação signatárias ao programa de implementação do Currículo Paulista, como é o caso de São José do Rio Preto. A partir de então, essa seleção passa pela equipe de capacitação da rede, que avalia as necessidades de adequação, considerando a trajetória constituída na rede e as concepções e possibilidades. Neste sentido, propõe ajustes e deixa espaço para a produção autônoma das professoras.

Voltando nosso olhar especificamente para a Matemática faço um resgate das vivências a partir do ano de 2017, no qual a formação em rede foi interrompida devido a uma decisão da administração geral. No ano de 2018 pensou-se em não trazer uma formação organizada por componentes curriculares. Pautada na organização do trabalho pedagógico, o foco era a área de linguagens, e a Matemática é então inserida na proposta, subvertendo a ciência, e pensando nas possibilidades da matemática enquanto linguagem, da perspectiva da Etnomatemática. Outras ações foram realizadas por meio da metodologia de resolução de problemas, em contextos de algumas escolas específicas dada solicitação dos coordenadores destas. O ano de 2019, como mencionado, ano para dar conta das demandas institucionais. De repente 2020, somos atravessadas pela pandemia da COVID-19, dentre tantas vidas perdidas, perdemos também o fio condutor e buscamos dar conta de não perder o sentido do



vínculo. Em 2021 algumas iniciativas foram propostas: formação por meio de lives com a escritora Kiusam de Oliveira; seminários de boas práticas, inclusive sobre os fazeres matemáticos por meio das plataformas digitais e envolvendo toda a rede. E, finalmente, o ano de 2022 é dada a volta ao (a)normal.

Para falar sobre o ensino de matemática neste contexto é antes necessário falar sobre as crianças; muitas delas voltam em outras configurações familiares, outras tantas em outras condições de sobrevivências dada a condição atual do país; o fato é que percebo o quanto a escola fez falta para as relações, as aprendizagens, a constituição do ser. Muitas crianças – mesmo aquelas que já não estão em anos dedicados a alfabetização – não aprenderam a ler e escrever, o que coloca esta como a primeira demanda formativa.

Então, o que podemos dizer sobre a matemática? Nossos olhos ainda estão sobre ela, talvez não tão atentos, mas conscientes de sua importância. E agora, questionando sobre qual Matemática estamos falando. É fato que existe a busca pela ressignificação dos contextos, dos fazeres, das culturas. Todavia, compreendemos que de fato, faz-se necessário, questionarmos a epistemologia eurocêntrica naturalizada. E, por certo, a partir dos diálogos que surgem, que se esticam, que nascem, nos colocamos mais próximos e disponíveis a pensar o outro.

Certas, de que este diálogo, está atravessado por dizeres nossos, assinamos juntas essa carta.

Até breve.

Professoras Pesquisadoras Marcela Ribeiro

e Renata Albieri.

3.2.2 Carta resposta – Somos matematicamente subversivos?

São José do Rio Preto, dias de outono/2022.

"O construtor, antes de levantar a primeira pedra do dia, contempla e considera as suas feridas que enfraquecem a vontade de construir, com a sua própria substância de cinzas e sangue petrificado, a habitação em que a fênix poderá renascer com todo o esplendor original de um astro. Nada mais lhe resta do que lançar-se a um trabalho para o qual a disposição ainda não surgiu, que poderá despertar os impulsos da construção solar e abrir o horizonte luminoso e tranquilo de um rio em torno da morada. A construção está envolta numa espessa bruma e não há nela sinais de figuras ou formas, porque essa névoa é o próprio nada da confusão inicial e do fim de toda a construção como possibilidade de vida e de renovo. É do obscuro fundo da retina que surge um tênue raio cintilante que penetra na massa nebulosa da construção e a faz palpitar e estremecer. O construtor poderá então discernir algumas linhas de força, algumas estruturas e bases numa crescente e sincopada clarificação. Haverá um momento em que ele sentirá que o edifício dança porque tudo se duplica e se reflecte e se anima. De algum modo, é já a fênix que resplandece no fulgor da edificação e na plenitude do ser e do olhar na sua mútua criação."

Antônio Ramos Rosa, in "O Aprendiz Secreto".

Cara Ribeiro,

Retomo nossa escritadiálogo pelo tema que tem percorrido nossas conversas últimas: criar é difícil. Sim, é muito difícil! Diz o dicionário "criar verbo transitivo direto 1 dar existência a tirar do nada. 2 Dar origem a; formar, gerar"⁵⁴. O processo de criação é doloroso, e por mais que queiramos criar algo, também esperamos (do verbo esperar) por uma grande reinvenções, algo que realmente transforme seja lá o que for, que provoque mudança de paradigma, horizontes para as mazelas que se apresentam no hoje.

Mas enquanto essa "fênix" não surge, todos os dias, em alguns lugares desse ingrato Brasil, alguma pessoa comum, talvez uma amigaprofessorapesquisadora, tal qual o construtor, "considera", antes de ir para o trabalho, "as suas feridas que" enfraqueceram "a vontade de construir". Depois de tanto estudar, a parte pesquisadora da pessoa leva a parte professora para a "névoa" e cada ato seu parece uma "confusão", como se soubesse como deve agir,

⁵⁴ MJCJAEZQ: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

mas não o soubesse fazer. E então, apenas se cria, não do nada, mas usando as próprias “cinzas”, ou o que lhe tiver lhe restado de lucidez.

Pois eu acredito, que a construção de cada professora que estuda se torna isso, esse parto doloroso que nos persegue dia a dia, em cada “bruma” do amanhecer. “O corpo luta para acompanhar os desafios”⁵⁵ e mesmo assim vamos construindo, recriando com alguns “raios luminosos” e com “algumas estruturas e bases” que conseguimos durante o nosso processo de formação e desse “transitar entre os espaços que formam o nosso cotidiano”⁵⁶.

Constantemente, na Educação, nossas ideias ficam envoltas nessa massa nebulosa, especialmente essa cheia de liga que foi criada a partir da homologação da BNCC. A partir dela, outro documento, o Currículo Paulista foi implantado de cima para baixo, tendo que incorporar suas habilidades e competências, determinadas por lei como obrigatórias em todos os currículos do Brasil. Questionamos o que faríamos com o modelo de participação irrisória durante a sua aprovação, buscamos ajuda no GEPA, pensamos em escritas protestos, mas decorrido um tempo, nossos Planos de Ensino estavam também envoltos na massa.

Porém, em alguns momentos, vão surgindo algumas “linhas de força”. Nos momentos de construção do nosso Projeto Político-Pedagógico, nos momentos de formação em que trazemos Conceição Evaristo, Mia Couto, Isabel Allende, Thiago de Mello, Hilda Hilst, Chimamanda Ngozi Adichie, Maya Angelou, Ana Maria Gonçalves, Emicida, Simone de Beauvoir, Alice Sant’Anna, Paulo Leminski, Emicida, Carolina Maria de Jesus... Quando presos em casa, convidamos uma também professorapesquisadora do nosso município⁵⁷, estudiosa de Etnomatemática, para nos falar, ou quando antes disso, jogamos Yoté, Borboleta de Moçambique, Shisima, Jogo da Onça e conhecemos a história desses jogos para levarmos à sala de aula uma forma outra de Matemática. Em momentos de currículo vivo, em que uma ou outra amigapropessorapesquisadora, do “obscuro fundo da retina”, retira “a

⁵⁵ QUEIROZ, 2022, p.?.

⁵⁶ QUEIROZ, 2022, p.?.

⁵⁷ Andréia Cristina Fidelis de Souza, minha gratidão por esse momento.



possibilidade de vida e de renovo”, por uma troca de correspondências entre alunos e alunas Brasil-Angola, ou amplia as propostas de formação vivenciadas em relação à Matemática numa jogada interdisciplinar... E será que somos subversivos matematicamente, se a maior parte do ensino de Matemática é orientada pelos currículos centralizados?

Pensemos o seguinte: O quanto, realmente, essa prática é orientada por isso e o quanto só nos falta de conhecimento para subvertê-la? E aí eu volto a dizer: criar é difícil. Sim, é muito difícil! Em relação e a nós mesmas (estamos em processo de criação quando buscamos nos formar), ao currículo, à Matemática, à Educação... E criar formas de enxergar matemáticas outras, também o é. Mas já há os impulsos da construção. Tudo se duplica e se anima. Sigamos na busca do horizonte luminoso.

Com gratidão, por essa mútua criação.

Abraço fraterno.

Marcela Lopes de Santana



3.3 Carta décima terceira – “MATEMÁTICA” – um campo de disputas e insubordinações criativas

Mirassol, dias de insubordinar a rotina

Às praticantes pensantes dos cotidianos escolares,

Eu preciso admitir que estava certa de que, quando o diálogo chegasse a este ponto da conversa, eu teria muito o que dizer. E não é que eu não tenha mais, mas considero que agora todos os meus dizeres seguem perspectivas outras, pensamentos outros e questionamentos outros.

Início questionando o próprio conceito de “Insubordinação Criativa” (D’AMBRÓSIO; LOPEZ, 2015), o qual, confirma um sentimento de luta constante e, por isso, penso que este seja um atalho, mas não pode ser o caminho. Insubordino-me criativamente, pois estou instalada em um sistema, no qual preciso (re)existir para legitimar as minhas subjetividades, a minha história, os contextos que me fazem, enfim, a minha própria identidade e, também a do “outro”.

Portanto, em um campo de disputas, articulado por saberes hegemônicos, insubordino para possibilitar o reconhecimento dos aspectos característicos do que, ao passar desta pesquisadiálogo, caracterizamos como a colonialidade do ser, saber e poder.

Marcela Lopes de Santana e Renata Albieri gratidão por caminharem comigo até aqui, certa de que nas brechas da colonialidade, insubordinamos criativamente, digo-lhes que ambas impactam os meus fazeres e pensares, não somente pela proximidade feliz de tê-las como amigas ou, ainda, pelo privilégio de partilhar os caminhos da pesquisa, mas também pelo posicionamento frente as amarras as quais estamos submetidas.



Um domingo desses, numa manhã fria, quando o vento encolhia nossos corpos e o sol ainda tímido animava o ritmo das nossas conversas, na oportunidade do nosso café, pós vacina, como desejo anunciado desde a carta-convite, falamos a respeito dos nossos fazeres os quais iam se constituindo em experiências insubordinadamente criativas. Isso não quer dizer que, fizemos uma lista de boas práticas, ou categorizamos saberes, apenas dialogamos acerca das afetações que possibilitam validar o nosso cotidiano enquanto lócus de enunciação.

A partir das nossas trocas, e também da oportunidade dos pausas anunciados anteriormente, concordo com Longo (2015), “por mais que procuremos ir por caminhos ditados por propostas de ensino (pré) determinadas e (pré) concebidas, o trabalho de sala de aula nos conduz para caminhos nem sempre conhecidos, determinados, concebidos. Nem sempre previsíveis” (LONGO, 2015, p. 103).

Portanto, após resgatar experiências que não apenas me passaram, mas me tocaram e, ao me passar, transformaram-me – consolidando os dizeres de Jorge Larrosa (2016). Atrevo-me a dizer que nos insubordinamos criativamente, quando nos distanciamos da neutralidade da Educação; pautada nos escritos primeiros de Pedagogia do Oprimido, onde Paulo Freire falava que a Educação tinha uma dimensão política. E em oportunidade mais recente, quando ele mesmo reformula seus dizeres, reafirmando que a Educação é política. Assumir uma postura decolonial é também assumir uma postura política.

Neste sentido, penso que devesse também alçar voos, agora não tão distantes, não por territórios desconhecidos, mas buscando evidenciar o nosso cotidiano, enquanto lócus de anunciação. Portanto, seguimos com algumas paradas obrigatórias e (re)encontros necessários.



Fragmentos de uma carta: primeira parada – BNCC, ensino da matemática e conhecimento oficial: as experiências na centralização dos currículos⁵⁸

Renata Albieri, peço licença para trazer para o nosso diálogo alguns dizeres de sua dissertação (2021), na qual, você fala sobre educação Matemática, a partir das escre(vivências)⁵⁹ sobre o sujeito que “sonha e faz”⁶⁰.

Ensinar matemática passou a ser uma prática sensível, exigia um olhar e uma escuta atenta. Era necessário conhecer e compreender os diferentes tempos de aprendizagem dos meus alunos, assim como, aproximar as experiências de ensino ao contexto do nosso território escolar. Em razão disso, uma sistematização radical da minha prática tornou-se inviável. Na verdade, o que me inquietava era o modo como o ensino da Matemática era proposto pelas políticas educacionais [...]. Prevalecia a ideia de que todos os alunos pertenciam ao mesmo contexto sociocultural, cujos percursos individuais de vida e de aprendizagens não eram relevantes para os processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, todas as expectativas recaíam sobre a prática docente. Se havia um caminho, um método, uma sequência e objetivos a serem alcançados, bem como a oferta de materiais didáticos e de programas de formação continuada, implicitamente estava posto que qualquer falha no processo era atribuída aos professores. (REB, 2021, p. 70-71)

Sua narrativa nos conduz para a necessidade de tecer humanidades e possibilidades de incertezas junto a Matemática. Reavaliar um caminho e, desafiar os discursos que culpabilizam e inferiorizam as praticantespensantes dos cotidianos escolares, diante dos dispositivos hierárquicos já consolidados e, portanto, nunca questionados, se estabelece como uma prática necessária para ensinar matemáticas.

⁵⁸ REB, Renata Cristina Albieri. **BNCC, ensino da matemática e conhecimento oficial: as experiências na centralização dos currículos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/210870>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

⁵⁹ EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros momentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

⁶⁰ EVARISTO, Conceição. Na esperança o homem. In Poemas da Recordação.

Sabemos que o livro didático é, muitas vezes, utilizado como um disparador da organização do trabalho pedagógico; todavia – ao assumirmos a possibilidade de decidir ou não pelo seu uso, ou ainda ressignificar os contextos e dar-lhe apenas o papel de recurso auxiliar, quando posto como contrário a metodologia, a qual, definimos –, significa dizer que “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: este, mais do que qualquer livro, sabe quais aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos” (LONGO, 2015, p.108).

Percorrendo os seus dizeres, destaco também a ação de refutar a fragmentação do conhecimento; e mais, a necessidade de aproximação com o contexto sociocultural, o que fica evidente, quando entre os seus escritos, você diz “inferi que era necessário romper com as fronteiras impostas pelos conteúdos de Matemática nos documentos prescritivos” (REIS, 2021, p. 68). Portanto, mudar o caminho, inverter posições, traçar novas ou outras rotas, quebrar paradigmas, desobedecer às regras impostas por outras instâncias e outros poderes” (LONGO, 2015, p. 105), como o próprio currículo Paulista ou, ainda, modificar o próprio plano de ensino é um caminho que efetivamente legitima que a construção do currículo se dá a partir do cotidiano da escola, entre as tessituras e afetações que se estabelecem a partir das relações horizontais a que são submetidas educandas e educadoras, assumindo o lugar de protagonistas e, constituindo-se naturalmente insubordinadas criativamente.

Fragmentos de uma carta: segunda parada – CONVERSAS DE CORREDORES: Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiências e Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁶¹ Marcela Lopes de Santana, as suas conversas de

⁶¹ SANTANA, Marcela Lopes. *Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto

corredores atravessam o nosso diálogo, por certo pensarmos acerca da formação continuada de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos provoca experimentar os saberes a partir de experiências outras. Portanto, é válido dizer que,

[...] por em debate que currículo de Matemática temos ensinado e colocado em evidência nas pautas de formação. Pensar que os documentos oficiais trazem a verdade sobre o que deve ser ensinado, os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade pode não ser uma boa opção, visto que a política do conhecimento realiza uma manobra sutil que esconde e marginaliza determinados conteúdos e saberes do currículo escolar. O que nos parece “natural”, “do jeito que sempre foi” decorre do modo como fomos formatados a não perceber que o que nomeamos conhecimentos da humanidade refere-se apenas a uma pequena parcela de um conhecimento muito mais amplo produzido ao longo da história, em contextos diversos. Dessa forma, a formação na escola é uma boa oportunidade para os professores refletirem sobre os “porquês” do currículo. (SANTANA, 2019, p. 127)

Fica evidente todo o movimento realizado em torno da desnaturalização de um pensamento. Trazer as possibilidades de questionar o conhecimento posto como uma matriz de poder, é também considerar a existência de outras formas de conhecer e saber. Pensar a Matemática que acontece dentro das escolas, neste caso, especificamente na cidade de São José do Rio Preto, é apropriar-se da história e reconta-la. Seus dizeres vão tomando forma, e me inquieta saber mais a respeito do que você chama “conversa matemática”, antes, porém, é importante saber, que você contextualiza, por meio das falas das suas interlocutoras, o processo histórico de surgimento da coordenação, assim

A nova dinâmica da aula coloca o aluno como protagonista, que interage com outros alunos e com a matemática, construindo um relacionamento pessoal com ela, explorando situações e problemas autênticos, negociando significados de conceitos e criando estratégias de solução. A situação problema, tão citada pelas coordenadoras nas conversas, agora, vem antes da explicação dos conceitos e de definições e os alunos trabalham em grupo para resolvê-las e questionam, discutem e avaliam possibilidades e proposições, envolvendo-se num trabalho de investigação matemática. A ferramenta para a solução colaborativa é a



"conversa matemática" e os alunos assumem a responsabilidade pelas próprias ideias comunicando-as para colegas e professora/r, abertos para críticas e questionamentos. O discurso interativo serve de instrumento de construção do conhecimento matemático. (SANTANA, 2019, p. 124)

Interessou-me o esticar dessas "conversas matemáticas", pensar a possibilidade de negociação de conceitos é, sem dúvidas, uma ação de ousadia criativa na Matemática, o conhecimento sendo produzido a partir e por meio de situações autênticas, onde o aluno possa se valer da matemática enquanto ferramenta para situar-se ativamente no mundo, prescreve ações naturalmente insubordinadas. Dentre tuas tessituras, o hastear bandeira, invocando um posicionamento. Portanto, seguimos na marcha, hasteando bandeiras de enfrentamento a todos os modos de imposição do ser, saber e poder.

A sala de aula constitui-se como um desafio diário para as praticantes pensantes dos contextos escolares - sobretudo para mim, enquanto professorapesquisadora que ensina Matemáticas.

Para além de todas as experiências já relatadas - das quais, em sua maioria, eu compartilho dos fazeres e também dos saberes - é importante dizer que, não é possível insubordinar tomando para si uma postura neutra, pois há de se dizer que decolonizar ou/e insubordinar está para posicionamentos contra hegemônicos.

Vale trazer entre os meus dizeres que ensinar matemática é um dos fazeres que faço com muito gosto. Não pretendo trazer práticas como se fossem receitas, mas gosto de recortar pedaços de vidas e juntar nas andanças que faço para ilustrar meus dizeres. Portanto, ao ensinar Matemáticas, paro com os números para saber sobre a vida. Calculamos as possibilidades de os meninos perderem a oportunidade da diversão, que um brinquedo dito de "menina" pode proporcionar e, pensamos sobre como essa "situação-problema" pode ser resolvida. Contrariando os livros didáticos, trazemos os pais, onde a sociedade patriarcal permitiu exclusividade do protagonismo às mães. Nas notícias apresentadas, as mulheres ocupam lugares de destaque nas descobertas matemáticas e as afetações se ampliam quando destes dizeres temos ainda as



mulheres negras sendo homenageadas. Além de calcular, é preciso questionar. Por isso, é preciso provocá-los: “qual juros você irá pagar?” “E no imposto da energia elétrica, já parou pra pensar?” Mercadinho em sala de aula só se for para empreender, ainda temos o consumo consciente e o meio ambiente para agradecer.

Os jogos da cultura africana, permeiam as nossas aulas, a África não é um país, é importante saber, trocar cartas com a Angola possibilita ampliar o saber. E sobre os indígenas, Daniel Munduruku, aqui, dentro da nossa escola, contando para as crianças que os indígenas usam calça jeans e gostam de jogar bola. As experiências vivenciadas a partir da ressignificação da Matemática proporcionam diálogos investigativos, socializações, (re)invenções, criações a partir do erro, e a constituição do ser enquanto sujeito social, cultural e político. Assim, pensar novos caminhos para o ensino da Matemática nos interpela a ousar e questionar o que está posto. De acordo com D'Ambrosio e Lopes (2015), “tantos verbos de persuadir requerem os verbos de ousar. De provocar o sujeito a significar sua existência pela contraposição ao que está posto de forma a atender as suas reais necessidades” (D'AMBRÓSIO; LOPEZ, 2015, p. 13).

Assumimos que nossas ações ainda se dão aos poucos, assim como Renata mencionou, algumas impossibilidades são concretas, a pensar as amarras que nos impõe tantas demandas institucionais e finalidades que se prezam a atender a este sistema capitalista. Também concordo com Marcela Santana, ao mencionar que até mesmo os nossos planos de ensino estão envoltos a massa nebulosa da prescrição de um currículo construído tão distante dos nossos fazeres. Ainda assim, reivindicamos a legitimidade da anunciação das nossas vozes e dos nossos cotidianos. Tomamos consciência da importância de nos apropriarmos de epistemes outras e, por isso, ainda marchamos.

Até breve.

Professoras Pesquisadoras Marcela Ribeiro

CORRESPONDÊNCIA FINAL



Carta décima quarta – “Diálogo regado a café, afeto e presença física”

Mirassol, dias de despedidas

Às praticantes pensantes dos cotidianos escolares,

“Ao escrever não há fim, não há conclusão perante as palavras, mas, sim, um constante movimento de ler, refletir e reescrever novamente. Essa volta ao texto proporciona um olhar mais cuidadoso, que reflete, (re) significando o seu próprio texto. Ao ler, este movimento também está presente, pois há um retorno constante ao texto, e as vivências, as experiências são consideradas transformadoras de significados, pois existe um objetivo: ampliar seu olhar, construir, (des)construir e reconstruir novamente” (GRANDO; LUYBLOON, 2015, p. 150)

Assim, é a escrita das cartas, mas esse movimento que se dá, quase que num vai e vem, não é exclusivo do fim. Ele acontece desde os primeiros dizeres, quando anunciamos o lugar de onde falamos, sobre o que falamos, como e para quem falamos e o contexto político que impacta, naturalmente, o que falamos. Isso, sem que a escrita se desprenda do rigor a que uma pesquisa com credibilidade está submetida. Portanto, o rigor anunciado, a dizer pelo “desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 18), uma ação de provocar o outro a participar e reconhecer-se nos seus dizeres e fazeres. Esta escrita percorreu caminhos outros para que pudesse legitimar as vozes diluídas em experiências e (sobre)vivências que se entrecruzam nos caminhos de (des)repensar “a quem interessa um currículo que nos impõe um modo de ser, saber e poder?”.

A produção de cartas pedagógicas possibilitou compartilhar e reconhecer espaços outros de produção de conhecimento, uma vez que, a existência de destinatários interpela uma ação de comunicação horizontal, livre das hierarquias que inferiorizam sujeitos e suas subjetividades. Assim, nos interessava “alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das

situações limites em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1972, p. 54).

Ao passar dos diálogos, o movimento de ler e escrever uma carta pedagógica, articulou-se com as demandas a que se propõe uma pesquisa, sendo os registros atravessados por produção de dados, interpretações e reflexões acerca do nosso foco investigativo. Escrever, ler e responder uma carta gera ação-reflexão constantes, produzindo conhecimentos outros, a partir da reflexão compartilhada pelo remetente, a qual, gera uma nova prática do receptor, que é também devolvida ao remetente (PAULO; DICKMANN, 2020, p. 41), estando estes certos dos desdobramentos a que uma pesquisa que é dada a uma ação política democrática está condicionada, a ressignificação dos caminhos e a descentralização das tomadas de decisões, é também entendida como uma possibilidade de alteridade.

A escrita em primeira pessoa revela-se como uma ação de insubordinação criativa frente as amarras da colonialidade, tendo em vista que essa pesquisa, a qual, denominamos *pesquisadiálogo*, pretende-se demarcar um posicionamento, na marcha, hasteamos bandeiras, as quais não nos interessa que sejam ocultadas, uma vez que, estamos inseridas em um campo de disputas, denominado currículo.

Sendo assim, produzimos cartas pedagógicas acerca do diálogo necessário entre as praticantes pensantes dos cotidianos escolares, tomando para o centro das nossas (des)repensações, a Matemática, enquanto uma ação criativa, democratizante, a qual, é constituída nas e com as relações humanas. Durante nossos dizeres, evidenciamos uma Matemática passível de questionamentos, a qual, é invisibilizada pelo currículo prescrito.

De posse dos caminhos, percorremos os terreiros, comunidades indígenas, assentamentos e ressignificamos o nosso cotidiano. Os encontros e (re)encontros possibilitaram o esticar dos saberes e as (in)certezas dos condicionantes que reverberam na continuidade das ações de insubordinação criativa em alternativa aos enfrentamentos da colonialidade do ser, saber e poder.



A decolonialidade nos convoca a marchar contra o domínio do imaginário de povos subalternizados pelo sistema de dominação. Sendo assim, permanecemos com a intenção de desnaturalizar uma Matemática inquestionável, que carrega em si função de excluir e segregar. Seguiremos confrontando os currículos impostos verticalmente e produzidos distantes dos nossos cotidianos, assumiremos práticas que dialoguem com perspectivas de reconhecimento do outro, desaprenderemos para (re)aprender e incomodaremos os que se acomodam, inclusive por lucrar com ela (FREIRE, 2019). Portanto, como já mencionado, somente percebendo o cotidiano como espaço legítimo de produção de conhecimento é que se torna possível ressignificar práticas sociais que contribuam para a emancipação social.

A relação que se estabelece entre o conhecimento e quem o produz desinvisibiliza os processos hegemônicos estabelecidos entre teoria e prática e potencializa o reconhecimento das praticantespensantes dos contextos escolares como “produtoras de conhecimentos múltiplos e articulados, valorizando modos diferentes de conhecer e de estar no mundo e as relações entre elas” (OLIVEIRA, 2016, p. 57) e, portanto, criadoras de currículos.

Assim, como na ocasião do nosso café, na manhã de domingo, ou na possibilidade de esticar a noite e falarmos demoradamente a respeito das Matemáticas, anseio pelos (re)encontros dos diálogos regados à café, afeto e presença física.

Afetada pelos dizeres e inquieta pelos não dizeres, (re)afirmo que a escrita não se finda neste até breve, seguimos alçamos voos e possibilitando paradas, tão significativas, quanto o gosto de torna-las encontros, reencontros e pesquisasdiálogos outras.

Até breve...

Pesquisadora Marcela Ribeiro



VOZES QUE ME GUIARAM

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A experiência da escrita no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n 1.570, de 21 de dezembro de 2017**. Brasília, DF, 2017.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **A presença do autor e a pós modernidade em Antropologia**. Novos estudos, São Paulo, n. 21, p. 134 – 157, 1988. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1774>. Acesso em: 13 out. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli.; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa.; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p.47-63.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CLIFFORD, James. A autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: Antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Memória de minhas relações com Paulo Freire. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 69, p. 5-19, abril de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/gsy5xZDHXbhnnVw8FGBykCp/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 03 jan. 2022.



D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectiva da Educação Matemática**, [s. l.], v. 9, n. 20, 27 dez. 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n.51, Rio Claro, 2015.

D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

DÍAZ, Cristhian James M. **Hacia una pedagogia em clave decolonial**: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 13, p. 217-233, 2010.

DOEDERLEIN, João. **O livro dos resignificados**. São Paulo: Paralela, 2017.

DICKMANN, Ivania. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO; DICKMANN (org.) - **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. Chapecó: Editora Livrologia, 2020. p. 37-51.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. Na esperança o homem. In *Poemas da Recordação*. FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora SIM tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**: educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.



FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GIARD, Luce. “História de uma pesquisa”. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIRALDO, Vitor; MATOS, Diego & QUINTERO, Wellerson. (2020). Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada.

Revista Latinoamericana de Etnomatemática, Pasto, v. 13, n. 1, p. 49-66, 2011.

DOI: 10.22267/relatem.20131.40 – Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/2740/274065702004/274065702004.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2005.

KNIJNIK, Gelsa. **O que os movimentos sociais tem a dizer à Educação**

Matemática? In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, VIII., 2004, p. 1-9. Recife: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. (Anais, p. 1-9)

Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/15/PA06.pdf>> Acesso em: 07 abr. 2022.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, Etnomatemática e Educação Popular: um estudo em um assentamento do Movimento Sem-Terra. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, v. 3, n. 1, pp.96-110, jan/jun.2003. Disponível em:

<http://brinquedotecavirtual.unisinos.br/andar-2/popup/material/curriculo-etnomatematica-e-educacao-popular.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

KNIJNIK, Gelsa. Educação matemática, exclusão Social e Política do Conhecimento. **Bolema**, Rio Claro, v. 14, n. 16, 2001. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10614>> Acesso em: 07 abr. 2022.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCINDA, Elisa. **Eu te amo e suas estreias**. Rio de Janeiro. Record, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser, contribuciones al

desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFROGUEL, Ramón (comp). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 127-167.

MATE, Cecília Hanna. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.



MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Delinking. **Cultural Studies**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 449-514, abr. 2007a. Disponível em: http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/WMignolo_Delinking.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Histora y Memoria de La Educacion**, v. 1, p. 23-58, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20942251-Carta-a-um-jovem-historiador.html>. Acesso em: 13 out. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de. **Nhande Reko Mbo'e**: busca de diálogos entre diferentes d=sistemas de conhecimentos do contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02102020-143153/publico/9261721_MARIA_APARECIDA_MENDES_DE_OLIVEIRA_rev.pdf> Acesso em: 20 jan. 2022.

PAULO, Fernanda S. Educação popular como humanização. In: PAULO; DICKMANN (org.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Editora Livrologia, 2020, p. 28-34.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en America Latina. In: **Anuário mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

REIS, Nando. All Star. Intérprete: Nando Reis. In: **Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro**. Seattle: Warner Music Brasil, p2000. 1 CD. Faixa 2.



REIS, Renata Cristina Albieri. **BNCC, ensino da matemática e conhecimento oficial**: as experiências na centralização dos currículos. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/210870>. Acesso em: 24 mar. 2022.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán**: Universidad del Cauca. 2010. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflection.pdf>. Acesso em: 07 out. 2021.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2022.

SANTANA, Marcela Lopes. **Conversas de corredores**: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/xK159. Acesso em: 24 mar. 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SÃO PAULO (estado). **Currículo Paulista Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 13 out. 2021.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, Paulo Henrique et.al. **Guia sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Estúdios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SIMAS, Vanessa França. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros**: caminhos partilhados na invenção de ser professor. Tese. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331679/1/Simas_VanessaFranca_D.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias Dialógicas de Formação. In: Fala OUTRA Escola. **O teu olhar tran-forma o meu?**. Organizadores: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.



SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, [s. l.]. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425.

SOLIGO, Rosaura Angélica; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **A experiência de escrita como espaço-tempo de formação**. Narrativas docentes, memórias e formação. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-121.

SOLIGO, Rosaura Angelica. **Quem forma quem? Instituição dos sujeitos**. 2007. 223 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252100> . Acesso em: 13 out. 2021.

TAMAYO, C.; RODRIGUES MENDES, J. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 18, n. Edição Esp, p. e021038, 3 set. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, estado, Sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Abya-Yala: Quino, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya-Yala: Quito, 2013. v. 1.



APÊNDICES



APÊNDICE PRIMEIRO – CARTA “DIA DE BORBOLETAS NO ESTÔMAGO” – QUALIFICAÇÃO

Mirassol, 05 de novembro de 2021, dia de borboletas no estômago

Caríssimas professoras e professores,

*Às vezes eu temo escrever.
A escrita adentra o medo
Para que eu não possa escapar de tantas
Construções coloniais
Nesse mundo
Eu sou vista como um corpo que
Não pode produzir conhecimento
Como um corpo fora do lugar
Eu que, enquanto escrevo.
Cada palavra escolhida por mim
Será examinada
E, provavelmente, deslegitimada.
Então, por que eu escrevo?
Eu tenho que fazê-lo
Eu estou incrustada em uma história
De silêncios impostos,
De vozes torturadas,
De línguas interrompidas por
Idiomas forçados e
Interrompidas falas
E eu estou rodeada por,
Espaços brancos,
Onde dificilmente eu possa adentrar e permanecer.
Então, por que eu escrevo?
Escrevo, quase na obrigação
Para encontrar a mim mesma
Enquanto eu escrevo
Eu não sou o Outro
Mas a própria voz
Não o objeto
Mas o sujeito.
Torno-me aquela que descreve
E não a que é descrita
Eu me torno autora,
E a autoridade
Em minha própria história
Eu me torno a oposição absoluta
Ao que o projeto colonial predeterminou
Eu retorno a mim mesma
Eu me torno.
Grada Kilomba⁶²*

⁶² Tradução livre do texto “WHLZE I WRITE” de Grada Kilomba, feito por Anne Caroline Quiangala (UNB). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=UKUaDrufmAGw



E ao me tornar eu experimento novas formas de contar a história.

Enquanto escrevo vou me apropriando da liberdade de ser eu mesma. Essa liberdade que enquanto mulher preciso a todo tempo garantir que não exista apenas em um campo de idealizações, porque é uma luta que se coloca atenta e constante ao meu cotidiano.

Enquanto escrevo, me apaixono, por cada palavra escrita. Não por expressarem uma verdade absoluta ou saberes inquestionáveis, mas porque elas carregam um pedaço de vida.

Enquanto escrevo, também sou mãe. E eu não sou mãe e depois eu escrevo ou eu escrevo e depois sou mãe. Acontece assim, tudo junto. Então as vezes penso que sou autoramãe ou mãeautora, mas também não sou só mãe, ou só autora, eu também sou filha, sou esposa, sou amiga, sou pesquisadora, professora, sou tantas coisas que as vezes esqueço quem sou. Sou inclusive aquela que sangra e sente dor. Que esconde a dor porque as vezes sofre o desamor de ser mulher.

“Enquanto escrevo, eu retorno a mim mesma”. E escrevendo as vezes descubro quem sou. Portanto, por isso escrevo, para lembrar-me que posso ser quem eu quiser. Atravessada por todos os “eus” que me constituem, tomo a autoridade de ser professorapesquisadora para continuar a escrever-lhes a respeito das inquietações do meu cotidiano.

Às professoras e ao professor que gentilmente aceitaram o convite para adentrarem a minha escrita, sintam-se à vontade, pois agradeço a generosidade expressa na disposição de compartilharem comigo o conhecimento que produzem nas andanças que fazem, nos caminhos que compartilham e nas (des)repensações a que são submetidas e submetido. Professora Simone Becker, Vanessa Neto, Deise Peralta, Ana Clédina e professor Alonso, muito obrigada.

Não nos tornamos quem somos em um vazio, portanto, reforço que ao falar-lhes não estou sozinha, tenho comigo um amigoorientador, professor Harryson, que acolheu o meu sonho e enxergou, antes de mim, que eu poderia me vestir da escrita como instrumento de luta, a qual, me permitiria “escapar de



tantas construções coloniais” e assim fez reconhecer-me como um corpo que produz conhecimento e ergue a sua voz como um meio de anúncio e denúncia.

Também compartilhando das (des)construções a que se propõe esta pesquisa, minhas amigas professoras pesquisadoras, Marcela Santana e Renata Albieri, gratidão por abraçarem comigo os desafios de reivindicar os nossos saberes, obrigada pelo pedaço de vida dedicado a mim e a nossa luta de (re)existência.

Portanto, para guiar as discussões acerca dessa pesquisa, que escolhi chamar *pesquisadiálogo* convido-lhes a dialogar sobre: A quem interessa um currículo que nos impõe um modo de ser, saber e poder? Com o objetivo de produzir cartas pedagógicas acerca do diálogo que se estabelece entre as praticantes pensantes dos cotidianos escolares que vivenciam o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista, questionando o caráter democrático do documento concernente a participação das praticantes pensantes nos processos decisórios da etapa de elaboração e na invisibilização de povos subalternizados pelo sistema na seleção dos conhecimentos matemáticos legitimados pelo documento. Assim, pretendemos dialogar sobre a forma como as experiências socioculturais influenciam no processo formativo individual e coletivo e como esses saberes se articulam em prol de uma educação libertadora na perspectiva democrática; descrever o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista sob a perspectiva do silenciamento das vozes das praticantes pensantes dos cotidianos escolares e da invisibilização da produção de conhecimentos de povos subalternizados pelo sistema de dominação; identificar os processos opressores que se materializam por meio da matemática apresentada no documento e reconhecer as ações de insubordinação criativa praticadas no cotidiano de uma escola em benefício de uma matemática que esteja comprometida com o ser, o saber e o poder.

O movimento de escrever cartas “pressupõe uma aventura autoral marcada por sentidos ora de identidade, ora de intimidade; ora de solidão, ora de alteridade, ora de exposição, ora de afirmar posição (SOLÍS; NOGUEIRA, 2016, p.



116); todavia, também é um caminho compartilhado, uma vez que a existência de destinatários possibilita o atravessamento do diálogo como um espaço ocupado por sujeitos subalternizados, invisibilizados ou historicamente apagados de um determinado lócus de enunciação, assim podendo alcançar representatividade e consequentemente instaurar uma perspectiva outra de produção de conhecimento e de espaço formativo.

É com esta compreensão que busco ser coerente com a minha escolha metodológica e o meu posicionamento político ideológico, não haveria sentido para mim, produzir conhecimento a partir de métodos, os quais, não dariam conta de confrontar a insurgência emancipadora e a esperança de tomarmos a história nas mãos e narrar a partir dos nossos cotidianos, atribuindo sentidos outros aos discursos que velam a desumanização dos oprimidos. “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações limites em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 1987:2020, p. 54).

Por isso, as cartas que compõe essa pesquisadiálogo narram o enredo do cotidiano das praticantespensantes dos contextos escolares o que “pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa” (OLIVEIRA, 2016, p.91), tornando todas participantes e portanto, coautoras da pesquisa, a qual se dá em um diálogo direto entre professoraspesquisadorasamigas e indireto com todas as praticantespensantes que produzem currículos a partir do seu cotidiano.

Dou início a esta pesquisadiálogo a partir das histórias e experiências que me fizeram, em outras palavras eu e as coautoras desta pesquisa escrevemos a partir do que vivemos e de onde vivemos. “Logo, uma carta pedagógica sempre expressará nossa vida. Embora óbvio, este elemento nos ajuda a entender a dimensão humana concreta que a carta traz em suas linhas” (PAULQ; DICKMANN, 2020, p. 37).

A carta pedagógica gera movimento, portanto ao escrever, ler e responder uma carta pedagógica, também produzimos dados, registramos um percurso,



fazemos interpretações e reflexões acerca do nosso objeto de estudo, pois a ação/reflexão constantes geram conhecimentos. “A reflexão compartilhada pelo remetente estimula uma nova prática do receptor, ou uma nova reflexão, que é devolvida ao remetente. É o diálogo se fazendo no vai e vem dos textos” (PAULLO; DICKMANN, 2020, p. 41).

Ao pensar no desenho desta pesquisadiálogo trago dois tipos de destinatários, os diretos chamados por mim de professoraspesquisadorasamigas, as quais recebem as minhas cartas e respondem a partir de suas experiências e vivências acerca do objeto de estudo desta pesquisa e também os destinatários indiretos, para os quais, fiz o exercício de imaginar quem leria cada palavra escrita por mim, com qual finalidade e de que forma tais palavras impactariam suas vidas pessoais e também profissionais. Convicta de que, quem se dispõe ao diálogo exerce uma ação política democrática, logo, já é esperado que todos aqueles que realizarem a leitura das cartas, possam ressignificar, questionar e atribuir sentidos outros de acordo com os cotidianos que os fazem, reconhecendo a possibilidade de gerar alteridade aos que leem. Dessa forma, “escrever uma carta pedagógica ao outro é se colocar à disposição dos desdobramentos do diálogo que a carta gerará” (PAULLO; DICKMANN, 2020, p. 47).

Afins de organização dos diálogos que foram sendo tecidos, organizei as cartas em três correspondências.

A correspondência I, “Dos sentidos desta pesquisa” é composta de quatro cartas, as quais se desenharam como a introdução desta pesquisa. Na carta primeira, “Dos cotidianos que me fizeram” teço narrativas sobre mim, sobre as minhas experiências e os saberes acumulados em uma realidade concreta. Na carta segunda, “Das intenções que tenho”, evidencio meu problema de pesquisa, e apresento os objetivos da pesquisa, discutindo o conceito de diálogo a partir de Paulo Freire. Na carta terceira, “Das transgressões que cometo”, justifico a minha escolha metodológica, pautada em uma escolha que evidencie o meu posicionamento político ideológico, portanto a escrita de cartas pedagógicas como enunciação do cotidiano. Assim, a carta quarta, “Do (des)governo em contexto de



pandemia” trata do impacto da pandemia no cotidiano das praticantespensantes de uma escola municipal do ensino fundamental, na qual trabalho e sobre o repúdio a figura do então presidente da República Jair Messias Bolsonaro.

A correspondência II, “Dialogar é um ato político” é composta por seis cartas. Na primeira carta dessa correspondência (ou melhor, quinta carta da dissertação) “Convite ao diálogo”, justifico a escolha das coautoras dessa pesquisa e convido-as a partilhar comigo os caminhos que seguirão, como subseções desta carta convite, trago as cartas resposta anunciando o aceite ao convite e iniciando o diálogo direto. Na carta sexta, “Diálogos sobre currículo e cotidianos” trato da concepção de currículo a partir de Tomaz Tadeu da Silva e da perspectiva de currículo enquanto criação cotidiana, por Inês Barbosa de Oliveira e também Paulo Freire. Na carta sétima “Currículo feito a muitas mãos – Silenciamento das vozes das praticantespensantes dos cotidianos escolares”, descrevo as etapas de elaboração do Currículo Paulista a partir da homologação da BNCC, no que concerne a participação das professoras e professores nas etapas de decisões. Na carta oitava, “Currículo como NORTEADOR dos cotidianos escolares – Epistemicídio” destaco a invisibilização dos conhecimentos produzidos por povos subalternizados pelo pensamento ocidental, partindo dos conceitos de Boaventura Souza Santos, Sueli Carneiro e novamente Paulo Freire. Na carta nona, “A espera é um quefazer – Saberes fundamentais à docência” versa sobre o movimento de escrita das cartas ao mesmo tempo que diálogo com as praticantespensantes sobre os saberes fundamentais à docência também da perspectiva de Paulo Freire, como subseções dessa carta trago as cartas resposta, primeiro a carta resposta “Cotidianos em rede”, na qual a nossa professorapesquisadoraamiga, Renata Albieri, narra a sua experiência com a implementação do currículo paulista a partir do cotidiano de uma professora formadora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto; depois a carta resposta “Cotidianos a muitas mãos” na qual a nossa professorapesquisadoraamiga, Marcela Santana, narra a sua experiência com a implementação do Currículo Paulista a partir do cotidiano de uma



professora coordenadora de escola; e finalmente na carta décima (última dessa correspondência I-I) “ Currículo - Uma criação Cotidiana” eu articulo as experiências relatadas pelas nossas professoraspesquisadorasamigas com a minha própria experiência, enquanto professora que produz currículo no cotidiano da escola.

A correspondência I-I-I - “No meio do caminho a matemática” é composta por três cartas. A carta décima primeira, (primeira da correspondência I-I-I), “A matemática é universal” versa sobre os caminhos que levam a matemática a ser reconhecida pelos seus processos opressores e excludentes resultados da produção de conhecimento a partir do pensamento ocidental. Na carta décima segunda, “Achados e propositalmente perdidos” trataremos a matemática sob a perspectiva de Ubiratan D'Ambrosio, evidenciando as diversas matemáticas existentes. Como subseções desta carta, trago as cartas resposta das professoraspesquisadorasamigas com a intenção de refletirmos a respeito da matemática que está presente no nosso cotidiano. Na primeira carta resposta, “De que matemática estamos falando?”, é problematizada a matemática apresentada na formação continuada a nível de Secretaria Municipal de Educação; depois na carta resposta “Somos matematicamente subversivos?” é promovida uma discussão a respeito da forma como lidamos com a matemática na escola. A carta décima terceira (última da correspondência I-I-I), “Matemática - um campo de disputas e insubordinações criativas”, articulo a vivência das aulas de matemática em sala de aula com os relatos das nossas professoraspesquisadorasamigas, evidenciando as ações de insubordinação criativa, a partir do conceito de Beatriz D'Ambrosio e Celi Espansandin Lopes, praticadas pelos praticantespensantes dos cotidianos escolares.

As (des)considerações são apresentadas na décima quarta carta, “Diálogo regado a café, afeto e presença física”, considerarei o caminho percorrido e os conhecimentos produzidos acerca dos nossos diálogos, onde saberes e sabores se entrelaçam pós vacina.



Assim, esta pesquisadiálogo não se propõe a servir aos padrões do produtivismo acadêmico, mas produzir conhecimento por meio de um diálogo que se revela na escrita de cartas pedagógicas.

Consciente de que os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi. Ninguém fala do que passou a não ser da perspectiva do que está passando”. (FREIRE, 2019, P.14), confesso que após o envio das cartas para que vocês pudessem compartilhar deste diálogo, outros encontros e outras (des) repensações já aconteceram. Portanto, anseio pelas considerações que farão na intenção de que possam acolher as minhas inquietações e enriquecer o diálogo que estabelecemos. Afinal, este é só o meio do caminho.

Por ora, pauso minhas palavras para deleitar-me sobre as enunciações a que vocês se dispuseram. Gratidão.

Professora Pesquisadora Marcela Ribeiro



APÊNDICE SEGUNDO – CARTA CONVITE – DEFESA

Mirassol, dias de porvir, 2022 (ano de esperar)

Caríssimas professoras,

Continuo por cá, desde o dia da minha qualificação, emendando as palavras para dar-lhes sentidos e fazeres. Espero eu, que quando estas encontrar-lhes, possam partilhar de um sentimento feliz. Peço que saibam que estou há dias por escrever, as palavras por vezes me escapam e em outras me parecem esvaziar-se de significados. Fico então atravessada pela tela vazia do computador a minha frente, como se os dizeres estivessem em um emaranhado tão grande com os fazeres, que não me parece possível anunciá-los e tão pouco gozar-me de seus sentidos. Mas sigo (re)existindo e compartilhando os caminhos, por meio desta pesquisa, a qual, desde o início, escolhi chamar *pesquisadiálogo*.

Voltamos para a escola, agora todas e todos, tiramos as máscaras”. Ciente de que ainda vivemos tempos difíceis, sigo ensinando Matemática para crianças, mas não sei ao certo, como elas estão. Hoje li uma carta⁶³, escrita por Eliane Brum (2021), repórter, escritora e documentarista, ela escrevia para sua afilhada, uma garotinha de apenas dois anos, na carta ela falava sobre a morte do pai da menina pela COVID 19, e denunciava que “O homem que governa o Brasil condenou uma geração a crescer e a viver sem pai ou sem mãe” (BRUM, 2021) e completava “Você vai me perguntar, Maria, com o olhar sangrando, por que Bolsonaro não foi barrado” (BRUM, 2021). Fico pensando se enquanto aprendem (ou não) matemática, as crianças, lutam com suas dores, e não

⁶³ BRUM, Eliane. Maria, preciso te contar sobre Bolsonaro, o fazedor de órfãos. El País, Brasil, 05 de maio de 2021. Opinião. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2021-05-05/maria-preciso-te-contar-sobre-bolsonaro-o-fazedor-de-orfaos.html> Acesso em: 22 de abril de 2022.



somente as dores que resultam das perdas das milhares de vítimas desse pandemônio alimentado pelo nosso presidente, mas também as dores impetradas por esse (des)governo que segue com a manutenção deste sistema capitalista genocida⁶⁴. Bem, é neste cenário que ousso fazer-lhes um convite, desejo que possam compor a minha banca de defesa as professoras Simone Becker, Vanessa Franco Neto e Beatriz dos Santos Landa e, na condição de suplentes, as professoras Ana Clédina Rodrigues Gomes, Deise Aparecida Peralta. Momento oportuno para esticarmos o diálogo e as discussões sobre o que move essa pesquisa, dada ao gosto de somar vozes, saberes e sentires, nas (des)repensações sobre “A quem interessa um currículo que nos impõe um modo de ser, saber e poder?”, com o objetivo de produzir cartas pedagógicas acerca do diálogo que se estabelece entre as praticantepensantes dos cotidianos escolares que vivenciam o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista, questionando o caráter democrático do documento concernente a participação das praticantepensantes nos processos decisórios da etapa de elaboração e na invisibilização de povos subalternizados pelo sistema na seleção dos conhecimentos matemáticos legitimados pelo documento.

É urgente discutirmos mais a esse respeito. O diálogo se estabelece como um meio pelo qual é possível reconhecermos o nosso lugar no mundo, e a partir de então tomarmos nas mãos a nossa história, nos interessa pensar como a Matemática tem participado desses movimentos. Compartilhando das palavras escritas e cheias de sentido de Carolina Tamayo (2021), uma professora colombiana, e Jackeline Rodrigues Mendes (2021), uma professora brasileira, ambas estudiosas da relação que a Matemática estabelece com a história da colonialidade, compreendemos que “a Matemática constitui-se como um discurso legitimador de opções político/epistemológicas que contribuíram para a legitimação e imposição da racionalidade da modernidade como padrão

⁶⁴ ANDRADE, Elisiário. O horror do capitalismo genocida. A terra é redonda, 24 de abril de 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-horror-do-capitalismo-genocida/> Acesso em: 22 de abril de 2022



universal” (TAMAYO; MENDES, 2021, p. 3)⁶⁵, aspecto esse que corrobora para um modo de ser, saber e poder.

Portanto, o dia 10 de junho, às 15 horas, por meio de uma vídeo conferência, pelo Google Meet, é o *espaçotempo*, por ora, escolhido para darmos continuidade as nossas afetações, dia de “borboletas no estômago, ou dia da defesa da minha dissertação, intitulada “*Diálogos cotidianos: Cartas a quem se atreve (re)existir*”, como pede a academia, adianto-lhes que, devido as demandas dos fazeres, mencionadas no início desta carta, peço que aguardem, generosamente, até o dia 15 de maio, as cartas que dão corpo e sentido a este caminho compartilhado.

Esticando um pouco as palavras, compartilho o gosto pelos escritos de Paulo Freire, também como uma anunciação de resistência à tentativa de Bolsonaro de interpelar o nosso Patrono da Educação, para tanto, deleito-me em palavras que exaltam a sabedoria que nasce das andanças de um professor que faz uma Educação Libertadora, e portanto, traduzem a busca incessante dessa *pesquisadiálogo*,

O que é que o professor Paulo Freire
Lá no Nordeste, entre o Recife e os Angicos
começou a desfazer pra inventar e refazer?
Ele transformou em redondo o que era quadrado
e desenquadrado o que era antes enquadrado.
Ensinou a pensar o ser onde havia o ter
Ele fez virar um círculo o que era uma sala.
E disse o professor que falava-sem-ouvir
que fosse o educador que escuta e depois...fala.
Ele imaginou sermos “nós” o que antes era “eu”,
e pensou como “nosso” o que era “só o meu”.
E sendo do povo um igual, um parceiro e amigo,
e vivendo com ele a opressão e a injustiça
em que sofre a gente sofredora e pobre
ele criou uma “Pedagogia do Oprimido”
e pensou uma “Educação Libertadora”.

Ele sonhou como partilha o que era posse
E imaginou como um dom o que era o lucro.
Tracou o “bancário” pelo “emancipador”
e soletrou “es-pe-ran-ça”, no lugar da “dor”.
Ele pensou o “vamos juntas” onde havia o “só você”

⁶⁵ Tamayo, Carolina & Mendes, Jackeline Rodrigues. (2021). Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, SP, v. 18, 2021, Edição Especial, pp. 01-14 – e021038 uma publicação da Regional São Paulo, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).



*e o Eu-com-você contra o Você-sobre-o-Eu.
Pensou “educação” onde havia “instrução”.
E sonhou a palavra-compartida do diálogo
onde dominava o silêncio do monólogo.*

*Ele trocou o já-feito pelo se-fazendo.
Do “inacabado” pensou o “aprendizado”
e do sermos-imperfeitos, o aperfeiçoável
de quem sempre pode-ser-além-do-que-já-foi.
E pra quem não crê no que nós podemos ser
(Carlos Rodrigues Brandão)⁶⁶*

Finalizo contando-lhes uma boa nova, esta pesquisadiálogo que vai se fazendo, certamente não se findará no dia do nosso encontro, ela continuará se fazendo por caminhos outros, paradigmas outros e espaços outros, pois sigo na marcha, agora também no doutorado, feliz por poder dizer que sempre podemos ser além-do-que-já-fomos, para quem não crê no que nós podemos ser.

Aguardo ansiosa a resposta para o convite carregado de afeto e significados.

Marcela, a Ribeiro. Não a Queiroz.

⁶⁶Poema disponível

em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/Paulo_Freire_Esse_Incrível.pdf> Acesso em: 22 de abril de 2022



APÊNDICE TERCEIRO – DEFESA – DIA DE DESCANSAR A SOMBRA DA MANGUEIRA

Mirassol, 07 de junho de 2022, dia de descansar a sombra da mangueira

Caríssimas professoras, professor, família e amigos,

Gostaria já agora de insistir na minha recusa a certo tipo de crítica de natureza cientificista que, no mínimo, sugere ausência de rigor na maneira como discuto os problemas na linguagem ou na sintaxe “demasiado” afetiva que uso. A paixão com que conheço e com que falo ou escrevo NÃO diminuem em nada o compromisso com que denuncio ou Anuncio. Eu so e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, metódica, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. Muitas têm sido as pensares ou as meditações em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que NÃO só me inquieta MAS me devolve, por isso mesmo, à incerteza somente de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias. NÃO que nos seja impossível estar certos de alguma coisa. O impossível é estar absolutamente certos como se a certeza de hoje tivesse necessariamente sido a de



ontem e continuasse A ser A de AMANHÃ. Sendo metódica, A certeza DA incerteza NÃO nega A certeza em torno DA possibilidade cognitiva. A certeza fundamental. A de que posso saber. Sei que sei como sei que NÃO sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que AINDA NÃO sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento AINDA NÃO existente. [...] O necessário é estar permanentemente À espera de que novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu. A história é tão vir a ser quanto nós, seres históricos, limitados, condicionados e o conhecimento que produzimos. Nada engendrado por nós, mulheres e homens, por nós vivido, pensado e explicitado por nós se DÁ fora do tempo, fora DA história. Estar certo ou em dúvida são formas históricas de estar sendo. (FREIRE, 2015, p. 18)

Eu sou, a coexistência de papéis que, por vezes, se confundem no mesmo espaço geográfico, histórico, social e cultural. Espaços que ignoram as minhas subjetividades e exigem de mim, partes, e em partes, me querem inteira...

Nestes atravessamentos, vou me afetando e (re)existindo. Sendo, experimento estar...estar mulher, estar mãe, estar filha, estar pesquisadora, estar professora...e ao estar, escrevo...assim, afetada pelo meu cotidiano, pelo sabor das paradas que ao me proporcionarem saberes tornaram-se repetidos (re)encontros e longos e demorados diálogos.

E assim, fui "sendo", ao mesmo tempo em que escrevia...

Escrevia cartas...

Cartas que se constituíram no que ousou chamar de "pesquisadiálogos" ...



Cartas, pudera, escritas em primeira pessoa...assim, num traçado à mão...como se o movimento das palavras fossem encontrando o caminho e os sentidos dos dizeres fossem ganhando vida...

Vida...a minha, a do outro...as tantas que se foram...

O "outro" enquanto um corpo que produz conhecimento, que anuncia a sua história e denuncia as mazelas de um governo genocida. Um corpo que fala, que sente, que (re)existe as formas coloniais. Estas, que roubaram nossos saberes, nossos conhecimentos, nossa dignidade, nossas línguas, nossos espaços e que, por vezes, nos roubam de nós mesmos. E nesse encontro com "o outro" o silêncio foi quebrado, as vozes ecoaram, se misturaram e numa polifonia percorremos o fio condutor desta pesquisa: "A quem interessa um currículo que nos impõe um modo de ser, saber e poder?"

O diálogo, em tempos em que a democracia corre perigo, é arma nas mãos de quem se atreve (re)existir. Por isso, a partir das minhas inquietações, alcei voos e me dei aos saberes e poderes de produzir cartas pedagógicas acerca do diálogo que se estabelece entre as praticantes pensantes dos cotidianos escolares que vivenciam o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista, questionando o caráter democrático do documento concernente a participação das praticantes pensantes nos processos decisórios da etapa de elaboração e na invisibilização de povos subalternizados pelo sistema, na seleção dos conhecimentos Matemáticos, legitimados pelo documento. Para tanto, me interessou dialogar sobre a forma como as experiências socioculturais influenciam no processo formativo individual e coletivo e como esses saberes se articulam em prol de uma educação libertadora na perspectiva democrática; descrever o processo de elaboração e implementação do Currículo Paulista sob a perspectiva do silenciamento das vozes das praticantes pensantes dos cotidianos escolares e da invisibilização da produção de conhecimentos de povos subalternizados pelo sistema de dominação; identificar as Matemáticas produzidas a partir de outros lócus de enunciação e reconhecer as possibilidades de ações de insubordinação criativa na perspectiva de enfrentamento à colonialidade do ser, do saber e do poder.

Como sabem, a pandemia da COVID-19, cenário cruel dos meus escritos, impôs que nos recolhêssemos como quem tem medo de companhia ou como quem se hasteia a si mesmo, ou como quem se acha uma estranheza no mundo. Recolhendo-me, conheci melhor e reconheci minha finitude, minha indigência, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. É fato que, preciso do mundo como o mundo precisa de mim (FREIRE, 2015, p. 22). Assim, as cartas como escolha



metodológica desta pesquisa se desenham a partir da necessidade de estar com, possibilitando a proximidade entre pesquisador e universo pesquisado, rompendo com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, tornando todas participantes e coautoras num movimento de troca e afetações.

Digo-lhes que ao escrever, ler e responder as cartas, também produzimos dados, registramos um percurso, fazemos interpretações e reflexões acerca do nosso objeto de estudo, pois a ação-reflexão constantes geram conhecimentos. O movimento de escrever cartas pressupõe uma aventura autoral marcada por sentidos que exigem posicionamentos políticos e ideológicos. Assim, a existência de destinatários possibilitou o atravessamento do diálogo como um lócus de enunciação, podendo alcançar representatividade e, conseqüentemente, instaurar uma perspectiva outra de produção de conhecimento e de espaço formativo, proporcionando um encontro com o outro e legitimando a existência de corpos que pensam, que sentem e falam por si.

Segui com as cartas, como conversas que foram se dando por escrito e, quanto ao rigor da pesquisa, este, permeia cada palavra escrita, mas aqui, interessa que rigor seja entendido como “um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender” (FREIRE; SODR, 2021, p. 18); ou ainda, o rigor a que me interessa, tem a ver com uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, que inclui o outro em uma busca ativa pelo sentido de ser no mundo. Em outras palavras, “o que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência” (NÓVOA, 2015, p. 15).

Como mencionei, enquanto autora, dilui minha presença para que outras vozes fossem ouvidas, de forma que as vozes que se entrecruzam nos caminhos dessa narrativa, possam legitimar os sentidos que atribuem as suas próprias experiências; e a partir de fragmentos de suas trajetórias, possam por meio da escrita de cartas, compor uma narrativa maior, que é também um espaço de interpretação que versa sobre a “negociação com, um diálogo, a expressão das trocas de uma multiplicidade de vozes” (CAZDEIRA, 1988, p. 141). Logo, uma carta pedagógica sempre expressará nossa vida. Embora óbvio, este elemento nos ajuda a entender a dimensão humana concreta que a carta traz em suas linhas” (PAULÓ; DICKMANN, 2020, p. 37). Dessa forma, “escrever uma carta pedagógica ao outro é se colocar à disposição dos desdobramentos do diálogo que a carta gerará” (PAULÓ; DICKMANN, 2020, p. 47).



E ao pensar o desenho desta pesquisa diálogo apresento dois tipos de destinatários, os diretos, chamados por mim de professoras pesquisadoras amigas, as quais recebem as minhas cartas e respondem a partir de suas experiências e vivências acerca do objeto de estudo desta pesquisa e também os destinatários indiretos, para os quais, fiz o exercício de imaginar quem leria cada palavra escrita por mim, com qual finalidade e de que forma tais palavras impactariam suas vidas pessoais e também profissionais. Convicta de que, quem se dispõe ao diálogo exerce uma ação política democrática, logo, já é esperado que todos aqueles que realizarem a leitura das cartas, possam ressignificar, questionar e atribuir sentidos outros de acordo com os cotidianos que os fazem, reconhecendo a possibilidade de gerar alteridade aos que leem.

Afins de organização dos diálogos que foram sendo tecidos, organizei as cartas em três correspondências. A Correspondência 1 - intitulada "Dos sentidos desta pesquisa" - é composta de quatro cartas, as quais, se desenham como a introdução desta pesquisa, pensadas a partir (i) de onde eu falo, (ii) sobre o que eu falo, (iii) como e para quem eu falo e, por fim, (iv) o contexto político que impacta, naturalmente o que eu falo. Sendo assim, na carta primeira, "Dos cotidianos que me fizeram", teço narrativas sobre mim, sobre as minhas experiências e os saberes acumulados a partir do meu locus de enunciação. Na carta segunda, "Das intenções que tenho", evidencio meu problema de pesquisa e, apresento os objetivos da pesquisa, discutindo o conceito de diálogo a partir de Paulo Freire. Na carta terceira, "Das transgressões que cometo", justifico a minha escolha metodológica, pautada em uma escolha que evidencie o meu posicionamento político ideológico; portanto, a escrita de cartas pedagógicas como enunciação do cotidiano. Assim, a carta quarta, "Do (des)governo em contexto de pandemia", trata do impacto da pandemia no cotidiano das praticantes pensantes de uma escola municipal do ensino fundamental, na qual trabalho.

A Correspondência 2, intitulada "Dialogar é um ato político", é composta por seis cartas. Na primeira carta dessa correspondência (ou melhor, quinta carta da dissertação), "Convite ao diálogo", justifico a escolha das coautoras dessa pesquisa e convido-as a partilhar comigo os caminhos que seguirão, como subseções desta carta convite, trago as cartas resposta, identificadas pelo símbolo do envelope já aberto, anunciando o aceite ao convite e iniciando o diálogo direto. Na carta sexta, "Diálogos sobre currículo e cotidianos", discuto a concepção de currículo a partir de Tomaz Tadeu da Silva e, da perspectiva de currículo, enquanto criação cotidiana, por Inês Barbosa de Oliveira e, também Paulo Freire. Na carta sétima, "Currículo feito a muitas mãos - Silenciamento das vozes das



praticantes pensantes dos cotidianos escolares”, descrevo as etapas de elaboração do Currículo Paulista a partir da homologação da BNCC, no que concerne a participação das professoras e professores nas etapas de decisões. Na carta oitava, “Currículo como NORTEADOR dos cotidianos escolares – Epistemicídio”, destaco a invisibilização dos conhecimentos produzidos por povos subalternizados pelo pensamento ocidental, partindo dos conceitos de Boaventura Souza Santos, Walter Dignolo, Sueli Carneiro e novamente Paulo Freire. A nona carta, “A espera é um que fazer – Saberes fundamentais à docência”, versa sobre o movimento de escrita das cartas, ao mesmo tempo que dialogo com as praticantes pensantes sobre os saberes fundamentais/necessários à docência, também da perspectiva de Paulo Freire e, como subseções dessa carta, apresento as cartas resposta, primeiro a carta resposta “Cotidianos em rede”, na qual, a nossa professorapesquisadoraamiga, Renata Albieri dos Reis, narra a sua experiência com a implementação do currículo paulista a partir do cotidiano de uma professora formadora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto; depois a carta resposta “Cotidianos a muitas mãos”, na qual a nossa professorapesquisadoraamiga, Marcela Lopes de Santana, narra a sua experiência com a implementação do Currículo Paulista a partir do cotidiano de uma professora coordenadora de escola. Finalmente, na carta décima (última dessa correspondência 1-10), “Currículo – Uma criação Cotidiano”, eu articulo as experiências relatadas pelas nossas professorapesquisadoraamigas com a minha própria experiência, enquanto professora que produz currículo no cotidiano da escola.

A Correspondência 3, intitulada “No meio do caminho a matemática”, é composta por três cartas. Na carta décima primeira (primeira da correspondência 3), sigo com as inquietações que guiam a minha marcha, e me coloco a (des)repensar a respeito da questão central desta correspondência: “A Matemática é Universal?”, e a esse respeito Carolina Tamayo e Jackeline Rodrigues Mendes (2021), dizem que a Matemática e os discursos a ela vinculados encobriram-se de uma falsa neutralidade, “a Matemática constitui-se como um discurso legitimador de opções político/epistemológicas que contribuíram para a legitimação e imposição da racionalidade da modernidade como padrão universal”. (TAMAYO, MENDES, 2021, p. 3). Entendemos, portanto, que assumir uma universalidade implica “uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade. O OUTRO é instituído enquanto o anti-modelo que não possui as condições de ser, de produzir e de viver civilizadamente sem a ajuda (favor) DAQUELE que É” (SILVA, 2014, p. 206). Dessa forma, a colonialidade impõe modos de poder, saber e ser e legitima, consequentemente, os epistemicídios. “O OUTRO vive a condição de empréstimo, ao não ser e não ter, somente cabendo-LHE reconhecer-se como o NÃO-DETER e obedecer ÀQUELE que É” (SILVA,



2014, p. 206). A carta décima segunda, "Achados e propositalmente perdidos", não tinha por objetivo um levantamento bibliográfico ou um estudo do conhecimento sobre o tema em questão, pois, nas andanças é que pretendia descobrir o que buscava. Ao me propor pensar as Matemáticas, vasculhei por diversos caminhos, sem a certeza do que de fato eu procurava. Estou certa de que mergulhei nesta escrita, por assim dizer, em uma condição de vulnerabilidade, mas no sentido de me deixar solta para sentir, me deixar afetar, questionar, desaprender para aprender e, por fim, viver. Viver a partir das histórias que nunca me foram contadas. Mas que agora, eu mesma posso descobri-las.

Assim, preciso dizer, que não tracei uma rota para este meu caminho, saí assim, livre. Meti o pé na gaiola, escancarei as grades e voei. Ah, que delícia a sensação de olhar de fora, olhar para dentro, e não só olhar...escolhi onde pousar e busquei sentidos. Portanto, a partir dos (re)encontros e dos diálogos que se deram, (re)conheci contextos outros, enquanto locus de enunciação de conhecimento. Nas paradas, dei meu gosto de entrelaçar saberes e sabores, a partir do terreiro, das comunidades indígenas e assentamentos do movimento sem-terra, compartilhei experiências, onde a Matemática, pudesse também evidenciar formas de (re)existências.

Como subseções desta carta, apresento as cartas resposta das professoras/pesquisadoras/amigas com a intenção de refletirmos a respeito da matemática que está presente no nosso cotidiano. Na primeira carta resposta, "De que matemática estamos falando?", é problematizada o espaço que a Matemática ocupa na formação continuada a nível de Secretaria Municipal de Educação; depois, na carta resposta "Somos matematicamente subversivos?" é promovida uma discussão a respeito da forma como lidamos com a matemática na escola. A carta décima terceira (última da correspondência Q-Q-Q), "Matemática - um campo de disputas e insubordinações criativas", articula a vivência das aulas de matemática em sala de aula com os dizeres das nossas professoras/pesquisadoras/amigas, evidenciando as ações de insubordinação criativa, a partir do conceito de Beatriz D'Ambrosio e Celi Espansandin Lopes, praticadas pelos praticantes/pensantes dos cotidianos escolares, no entanto, inicio os meus dizeres, questionando o próprio conceito de "Insubordinação Criativa" (D'AMBRÓSIO-Q; LOPES, 2015), o qual, confirma um sentimento de luta constante e, por isso, penso que este seja umatalho, mas não pode ser o caminho. Insubordino-me criativamente, pois estou instalada em um sistema, no qual preciso (re)existir para legitimar as minhas subjetividades, a minha história, os contextos que me fazem, enfim, a minha própria identidade e, também o "outro".

Portanto, em um campo de disputas, articulado por saberes hegemônicos, insubordino



para possibilitar o reconhecimento dos aspectos característicos do que, ao passar desta *pesquisadiálogo*, caracterizei como a colonialidade do ser, saber e poder.

As (des)considerações são apresentadas na décima quarta carta, “Diálogo regado a café, afeto e presença física”, reconhecendo que a escrita das cartas se dá, quase que em um vai e vem, e que este movimento não é exclusivo do fim, esta carta, embora última, não possui a intenção de trazer fragmentos de resultados e/ou considerações que evidenciasse os sentidos finais desta pesquisa, uma vez que, as cartas possibilitam esse movimento de forma inteira, tecendo com as palavras e (re)interpretando os sentidos, os anúncios e denúncias feitas por todo o texto. Assim, nesta carta última, um até breve com relatos de café e presença física, pós vacina.

Afetada pelos dizeres e inquieta pelos não dizeres, (re)afirmo que a escrita não se finda neste até breve, sigo com vocês, alcançando voos e possibilitando paradas, tão significativas, quanto o gosto de torna-las encontros, reencontros e *pesquisadiálogos* outras.

Portanto, anseio pelas considerações que farão na intenção de que possam acolher as minhas inquietações enriquecer o diálogo que estabelecemos. Afinal, o caminho continua.

Por ora, pauso minhas palavras para deleitar-me sobre as enunciações a que vocês se dispuseram. Gratidão.

Professora Pesquisadora MARCELA Ribeiro



ANEXO



ANEXO PRIMEIRO – CARTA RESPOSTA – DES-RE-PENSANDO CONTIGO MARCELA

Golden City (vulgo Dourados), Primavera (ainda Fascista⁶⁷) dos idos de 05 de novembro do ano 1pandêmico...

Recebi seu convite Marcela (Ribeiro) com muita emoção...alegria, surpresa,

...

Pressuponho que a confiança ou co-fiança do tecermos/fiarmos juntxs⁶⁸, nesse momento tão importante, se fez nas tessituras com Harryson, teu orientador e com quem troco desde o início de 2021.

À época, quando conheci Harryson estive com Celia Foster nas des-re-pensações disparadas com a disciplina (para variar indisciplinada) de metodologia da pesquisa antropológica. Encontrei você mais recentemente nas trocas iniciais das leituras afetadas por Michel Foucault (e à Marcela Lopes). Espero que tanto lá quanto cá possa, eu somar na multiplicação de sentidos para a pesquisadiálogo que se faz por ti tecida sob o formato de dissertação.

Trocas que me foram e são fundamentais para que eu siga subvertendo e re-existindo em meio à maior guerra e carnificina que vivemos no século XXI - nesse pandemônio que é o Brasil, da maneira como tem sido gestado com a

⁶⁷ Tenho me aconchegado com a arte em tempos pandêmicos nesse pandemônio que são as terras brasílicas desde que a Covid-19 emergiu ...em março de 2020. Dentre tantas músicas, poemas, prosas...destaco Primavera Fascista (há a 2 também)- <https://www.youtube.com/watch?v=pi2WodtwU3k>.

⁶⁸ (...) Os pronomes que nos tornam masculino ou feminino na escrita das palavras problematizo com Michel Foucault e/ou Judith Butler (poderiam ser outrxs). A escolha arbitrária do ser homem ou ser mulher são por ambxs disparadas a partir da emergência da Medicina (como Clínica) e do Direito. O xis da questão é o sexo verdadeiro que devemos incorporar. Eis as travestis tão invisíveis, sobretudo, no chão da escola. Saudades de William Siqueira Peres (vale googleá-lo). Tendo a usar o "xis" como substituto dos artigos e pronomes que nos instituem também como homens ou mulheres (os ou as), não havendo espaço para a própria problematização do "xis" da questão, a saber: a verdade de nós sujeitos está posta, sobretudo, no sexo que incorporamos, e consequentemente, no gênero que performamos, repetindo práticas diárias que nos capturam binariamente, como bem expõe Judith Butler (Problemas de Gênero...). E mais: performances que nos faz ao mesmo tempo subvertermos as normalidades transmutadas em normatizações, como anverso complementar das patologias e dos corpos abjetos (via diagnósticos biomédicos, via julgamentos jurídico/legais).



emergência da pandemia. Essa que apenas agudiza nossas mazelas. Afinal ou no final das contas, somos enquanto Nação, estruturadxs sobre e sob o tripé do racismo, sexismo (heterocispatriarcado) e neoliberalismo capitalístico⁶⁹.

Eis a Covid-19 que potencializa ou escracha as desigualdades sociais que se fazem com os abismos engendrados pelas linhas abissais à la Boaventura de Souza Santos e/ou Michel Foucault e/ou Achille Mbembe e/ou Sueli Carneiro e/ou Rita Laura Segato e/ou bell hooks e/ou Lélia Gonzalez e/ou Paulo Freire e/ou Angela Davis e/ou Guacira Lopes Louro e/ou Judith Butler e/ou Carolina Maria de Jesus e/ou Conceição Evaristo e/ou Clarice Lispector e/ou Friedrich Nietzsche(...).

A tal necropolítica⁷⁰ sob tantos vieses.

Fazer viver, deixar morrer...eis a despotência dos exercícios de poder que atravessam o governo tão carnificida de Jair Bolsonaro. O quanto reconhecê-las, você, Marcela (a Lopes) e Renata como "fora Bolsonaro" me coloca no colo. Faz-me esperar.

Pulsei com muita vida a cá, desejosa de te (re)ler-escutar ainda mais...sobretudo com os devires da "CORRESPONDÊNCIA III" - no meio do caminho a matemática...quem sabe Maria Aparecida Mendes de Oliveira, a Lia, entre em tuas tessituras...Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá⁷¹

Desejo te escutar mais, se achares conveniente, sobre os tantos silenciamentos na práxis do engajamento das tessituras de vocês três, para além do que já partilhastes com a escrita das duas primeiras correspondências e suas tantas cartas, sobre os currículos no ensino da matemática ...Currículos tão diversos a depender sempre do contexto que enunciam e são enunciados, e que agora partem de um UNIVERSAL ... a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)...

⁶⁹ Já lestes algo de Sueli Rolnik? Sugiro para a noção de "inconsciente colonial capitalístico" uma de suas entrevistas: (<https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/foe/rul/20790860.html>).

⁷⁰ Que rima com epistemicídio ...

⁷¹ Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02102020-143153/pt-br.php>.



Surpresa e alegria são algumas emoções que me fazem esboçar por escrito sob o formato de “carta”, algumas des-re-pensações maturadas graças às afetações que me atravessaram com tua escrita...viver é um risco que não separa razão de emoção...e se escrever é necessário e doído⁷² que não esmaguemos e magoemos as entrelinhas, como me inspira Clarice, a Lispector....

Tua escrita que se faz nas pesquisasdiálogos fiadas com Marcela Lopes e Renata Albieri, sob tons autobiográficos que me fizeram revisitar não só Angela Davis⁷³, em sua autobiografia que muito me inspira metodologicamente. Mas também, por exemplo, Jorge Larrosa por ti evocado, e aqui o trago em “Operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida” (2004)⁷⁴.

Para além dessas inspirações, partilho outras contigo a cá enlevadas com algumas costuras de palavras. Sabedora de que o “gênero carta” pressupõe informalidade e concisão, tentarei não me alongar. Sustentarei a informalidade como jeito de ser e de estar educadora (popular) que acredito ainda me tornar... Usaria evocar-me juntamente a você (e suas interlocutoras Marcela e Renata) no saber que se (re)produz com muito saber.

Sapere e sapor, palavras tão separadas na práticapensante do chão da escola, da universidade ... e de espaços que nos fazem conhecer ou deveriam nos fazer conhecer a partir do outrar-se (...). Mais que empatia, o outrar-se (pressuposto metodológico do fazer antropologia de maneira engajada e não só...) sinaliza para o se relacionar com o outro deixando que nossas certezas e moldes sociais que nos habitam ou nos subjetivam, sejam desmoronados para que se faça um “eu” mais múltiplo de pluralidades ... somos o que nos tornamos no cotidianizar de nossas andanças do viver...não há “a priori” do e para o sujeito moderno!

⁷² Porque submetidos/as aos ditames de escrevermos de maneira “cultu” e tão epistemicida.

⁷³ Com destaque também para o prefácio de Raquel Barreto que enuncia o quão o autobiográfico é feixe relacional...e mais: escrever em primeira pessoa é para poucas mulheres negras ainda. In: DAVIS, Angela. Uma autobiografia. SP: Boitempo, 2019.

⁷⁴ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaserealidade/article/view/25417>.



Assim, desde a maneira como você constrói a narrativa textual no diálogo com amigas até sobre o que se debruçam é da maior importância para mim...e ousou afirmar que não só para mim ...

Educação para a autonomia do sujeito implicado com a afirmação de mais vida viva e viável e efetivamente comunitária é a máxima desse projeto de vida ...

Rita Laura Segato, antropóloga engajada, de quem tanto tenho falado ainda sem maiores aprofundamentos nos encontros de segundas, na disciplina indisciplina de leituras afetadas por Michel Foucault, esteve como debatedora no primeiro congresso internacional que participei nessa vida dedicada ao outrar-se a partir da "academia" ... Memória afetiva que resgato ao te ler ... As pesquisas diálogos de Rita Laura com as mulheres indígenas, por exemplo, foram e são da maior importância para que a gestão da saúde junto ao sistema único, o SUS, tão demolido, se fizesse e se faça minimamente plural para essas demandas tão pouco escutadas⁷⁵ ...em termos de implementação... O mesmo quanto à violência contra as mulheres ... a interseccionalidade se materializa com Rita Laura unindo as discussões de raça, classe, etnia, gênero, sexo, religião, geração, dentre outros "marcadores sociais da diferença" tão vitais para des-re-pensarmos como o saber é poder e se não resistirmos, torna-se esse SABER a unidade DA verdade tão singular que nos é imposta sobre nossos corpos e almas...Eis porque tenho me deliciado - não sem sofrimento, com La Guerra Contra Las Mujeres...⁷⁶

Pego-me des-re-pensando: Como você (Marcela e Renata) têm percebido o fenômeno da violência contra os corpos e expressões do feminino no contexto da pesquisadiálogo de vocês após a emergência da pandemia? Violência que desde o ME&P (Movimento Escola Sem Partido) grita ainda mais? Gane com a pandemia...Percebo isso no chão da UFGD e do ensino remoto que é remorte, sim...mas ao menos agora não intensifica a liberal eliminação de quem não

⁷⁵ Ver SEGATO, Rita Laura. Uma Agenda de Ações Afirmativas para as Mulheres Indígenas do Brasil. 2003. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie326empdf.pdf>

⁷⁶ Uma de suas coletâneas de ensaios.



importa ao Estado...com o retorno que já se faz das aulas presenciais para jovens e crianças.

Quando falo da violência, falo da diversidade que deveria habitar o chão da escola... como tu bem trazes ...lembrei-me do artigo publicado em parceria com xs amigos Esmael Alves de Oliveira e Tiago Duque intitulado⁷⁷: Agência e interseccionalidade em quadra: inquietações sobre escolas e diferenças em Mato Grosso do Sul. Nesse aprofundamos as discussões que envolvem nossas interlocuções com as travestis e com jovens indígenas em sala de aula no MS.

Convido-te a planar pelo dossiê "Reflexões a partir do "pós Golpe de 2016": possibilidades de devires resistentes nos diálogos (in)diretos com a Antropologia" que (des)organizei com outros dois amigxs...Maria Eduarda P Checa e Flavio B Wiik...

Mais especificamente, convido-te a mergulhar nos textos de Fernando Pocahy e Camila Camargo Ferreira (essa na escrevivência com Marcio M. Aguiar⁷⁸). Respectivamente intitulados: [Ideologia de gênero": pânico morais, silêncios tagarelas e a \(re\)produção de normas binárias de gênero](#) e [O clamor da diferença letal: educar em estado de exceção](#).

É também na própria Nanduty, como editora, que tive o privilégio de acompanhar o dossiê 2019-2, na parceria com Esmael Alves de Oliveira - **Saberes feministas: solidariedades Sul/Sul, coordenados por** Teresa Cunha: Centro de Estudos Sociais- Universidade de Coimbra/Portugal; Claudia Cristina Carvalho: Universidade Federal da Grande Dourados/ Brasil e Luciana Moreira: Centro de Estudos Sociais- Universidade de Coimbra/Portugal.

Na apresentação, as discussões de gênero e de sexo, ambos marcadores sociais de diferença tão inventados modernamente com intuitos perversos⁷⁹, assim se fazem:

⁷⁷ Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/244904>.

⁷⁸ Disponível em: <https://ejs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/issue/view/341/showToc>.

⁷⁹ Tendo pelas minhas limitações e escolhas a remeter tais discussões àquelas que Michel Foucault tece no seminário último do Em defesa da sociedade. Lá a estatização do biológico a partir do sexo e da raça se fazem linhas abissais. É a partir da diferença posta no "biológico" que as políticas públicas/estatais são implementadas a fim de separar quem deve viver e quem deve morrer.



Ora, a crítica feminista das Epistemologias do Sul que nos propomos levar a cabo permite pôr em destaque que a proliferação de dicotomias, com base na oposição subalternizadora entre quem se representa (ou se vê representada) feminina e quem se representa (ou se vê representado) como masculino, tem mantido o viés estruturalmente sexista do pensamento moderno ocidental. Isto significa que estas relações de poder, com base na ideia de sexos opostamente desiguais (MOUFFE, 1996; BUTLER, 2008), são criações do pensamento abissal que se manifestam das mais variadas maneiras nas esferas da vida material e simbólica nas sociedades humanas. Por outras palavras, são linhas abissais aquelas que estão reflectidas no sexismo, entendido enquanto sistema de disjunção e hierarquização entre feminino e masculino. Essa linha abissal entre o feminino e o masculino tem sido posta em causa em importantes obras inspiradas pelos feminismos e pela teoria queer e que evidenciam o carácter construcionista desses conceitos e o papel das performatividades de género na sua desconstrução (BUTLER, 1990; HALBERSTAM, 1998).

Por falar em sexo e género no chão da escola, revisei também ao te ler, o livro tão clássico para mim, organizado por Guacira Lopes Louro. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Dessa coletânea me saltaram aos sentidos dois textos. O de Guacira, uma das teóricas da Educação, dentre outras, que des-re-pensa Judith Butler e a potência da performatividade de género nesse contexto que nos liberta, tanto quanto nos aprisiona. O contexto da escola e do conhecimento que se faz tão hierarquizante e desigual e tão excludente. Em especial quando des-re-pensamos o quanto nosso corpo é domesticado para pensar e não sentir. Eis bell hooks com Eros, erotismo e o processo pedagógico.

Não há conhecimento que se faça sem implicação de alma. Alma aqui tendo a aproximar da subjetivação e da psique. Tanto quanto você aproxima da pesquisa o diálogo e a amizade. Já caminhando para as últimas linhas, te convido também a explicitar os nomes completos das pessoas que tanto somam teórica e metodologicamente com a tua pesquisa diálogo. Isso porque me importa quem tanto eu referencio e reverencio nas escrituras tidas como "acadêmicas" ... Por mais subversões que pratiquemos há imperativos que nos capturam, como o quanto ainda a ciência é masculina(!)... Em uma de nossas conversas às segundas, você bem pontuou que deseja ser representada com a ocupação dos lugares de poder no dito espaço político por mais e mais mulheres ... Toca-me ainda e muito que possamos des-re-pensar que precisamos sim de ocupação de lugares onde o modelo "branco, do homem" é o padrão, redundâncias inclusas.



Mas não basta, porque tanto quanto os homens, as mulheres (e aqui as entendo como todas as que se autodeclararam) violam e violentam, como bem enaltece a Lei Maria da Penha – tão icônica quanto o SUD. É necessário que falemos disso. Se os livros me libertaram, recordo-me ainda com muita dor do quão suportei e sustentei violações reiteradas que vieram de professoras de meu ensino fundamental, de minha graduação, dentre outras espaços ditos e tidos como educacionais... bancária/os ...

Com reticências, fico por aqui, desejosa de podermos trocar mais e mais ...

Tua dissertação pulsa para a vida e me ensina ainda mais o quanto os conceitos acadêmicos devem estar à serviço da vida vivida ... palavra muito gasta de lustrada... porque são constructos sentirpensantes por essência ... e como toda essência tão rizomática e tão plural de se ser e de se estar no cotidiano...

Insubordinemo-nos criativamente ... gratidão pelas trocas-toques-aprendizadxs...

Professora Simone Becker