



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11767 - Resumo Expandido - Trabalho - 15a Reunião da ANPEd – Sudeste (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 19 - Educação Matemática

MARCAS DA UNIVERSALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM SEUS SABERES E PRÁTICAS NA AMAZÔNIA.

Erilucia Souza da Silva - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Victor Augusto Giraldo - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEAM

MARCAS DA UNIVERSALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM SEUS SABERES E PRÁTICAS NA AMAZÔNIA.

O texto é um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento que investiga saberes e práticas docentes de professoras e professores que ensinam matemática em comunidades ribeirinhas na Amazônia a partir do pensamento decolonial. Nos últimos anos pesquisadores da área da educação matemática tem contribuído com suas pesquisas para a reflexão de que é preciso desconstruir a ideia de que só existe uma matemática única. No entanto, ainda é presente no imaginário da sociedade a matemática ocupando um lugar de universalidade, sendo constituída e estabelecida por um corpo de conhecimentos rígidos e corretos que não devem e nem precisam ser questionados.

Pesquisadores e pesquisadoras latino-americanos do programa de investigação modernidade/colonialidade (ESCOBAR, 2003) e, que constituem parte do referencial teórico desta pesquisa, discutem a universalidade atrelada a ideia de modernidade e como ela foi enraizada em nosso imaginário pelos colonizadores. No cotidiano escolar e, principalmente das redes públicas de ensino, esse discurso da universalidade dos conhecimentos matemáticos é reforçado e enraizado diariamente pelas inúmeras avaliações em larga escala, onde a matemática ocupa o lugar de destaque juntamente com a língua portuguesa e por vezes até superioridade dada a sua suposta importância frente a todas as outras ciências. O discurso da universalidade da matemática corrobora com os da modernidade, sendo assim, tomando como alerta o que apontou Quijano (2005) de que a modernidade e a colonialidade são duas faces da

mesma moeda e de como é necessário um desengajamento das ficções trazidas por este discurso bem como das violências da colonialidade. Desta forma, entendemos que o ensino de matemática não deve ocupar um lugar inquestionável e privilegiada para ler o mundo sob pena de não reproduzirmos ou patrocinar a colonialidade.

A pesquisa concentra-se em escolas da rede pública municipal de Manaus investigando professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental, onde o calendário escolar é diferenciado, visto que o acesso às escolas na vazante fica comprometido. O acesso ao local de trabalho destes professores se dá prioritariamente por via fluvial, por meio de lanchas escolares. Esse deslocamento pode ser feito diariamente, para escolas mais próximas a cidade de Manaus, ou seja, os professores vão para as escolas e voltam as suas casas todos os dias; ou para as comunidades mais distantes da capital e/ou isoladas, semanalmente, sendo assim os professores partem para as comunidades nas segundas feiras e retornam somente as sextas-feiras, permanecendo lá toda a semana.

Nas conversas com os professores reconhecemos atravessamentos do discurso da universalidade enraizados em suas subjetividades e que foram reforçados na formação inicial tanto nos saberes que permeiam o cotidiano escolar das escolas em que atuam quanto influenciam suas práticas. Observamos que em alguns momentos o discurso da valorização de um conhecimento de matemática universal como garantia de progresso e ascensão social para as populações ribeirinhas é reforçado pelos professores. Vejamos:

Professor 1: [...] Assim, eu acho que eles deveriam para ter a mesma oportunidade, eles deveriam ser da mesma forma. Eles deveriam ser ensinados da mesma forma. [...] Só que é uma realidade diferente a deles. É uma realidade diferente. Como assim? Muitos deles não pensam em sair daqui só pra tu ter uma ideia. Então, quer dizer “ah então que você vai querer ficar aqui para viver daqui” entendeu? Lá do campo, de uma plantação ou de alguma coisa assim, entendeu? E eles dizem que querem, não, eu quero ficar aqui, tá entendendo? Então eu acredito que nesse tipo de pensamento deveria se mudar, a gente deveria ter alguma coisa pra eles é, pra ensiná-los, se especializar, em alguma coisa daqui do campo, entendeu? Algo daqui, pra ele é, terem subsistência daqui mesmo, serem autossuficientes aqui dentro do campo. Então eu acredito nisso. Por quê? Porque a gente ensina várias coisas pra eles que com certeza não vai ajudar muito não, só é, entre aspas né? “Encher linguiça” pra eles, pra gente, ah tá já dei o assunto, já dei esse assunto, entendeu? E nisso tudo.

Notamos que neste excerto ao passo que o professor apoia ao discurso que os saberes disciplinares e curriculares de matemática a serem ensinados devem ser os mesmos tanto para alunos que moram na zona urbana quanto para alunos que moram na zona ribeirinha, pois caso contrário os alunos não teriam as mesmas oportunidades. Ele reconhece que a realidade dos seus alunos é diferente e, que, portanto, seriam necessários outros saberes a serem ensinados para que as necessidades destes alunos fossem atendidas.

Neste sentido, Arroyo (2013) aponta que não é nada fácil para os professores desconstruir ou desordenar conteúdos em função da aprendizagem dos alunos, visto que essa

organização tem um “caráter de necessidade e inevitabilidade que nem se cogita desconstruir e recriar esse conhecimento sacralizado.” (p. 46). No caso do nosso contexto de pesquisa, essas quebras parecem ainda serem mais difíceis de serem efetivadas pelos professores por conta do mito da modernidade denunciado por Enrique Dussel (1993), que relacionando ao ensino de matemática só estaríamos proporcionando a emancipação desses alunos ribeirinhos do lugar em que se encontram se ensinarmos a mesma matemática, uma matemática universal, caso contrário no sentido do mito da modernidade poderíamos, como professores e professoras que ensinam matemática, até mesmo ser negligentes com os alunos.

Apesar do professor 1 parecer está aprisionado no discurso universalista e salvacionista do ensino de matemática como forma de garantir melhores oportunidades de vida aos seus alunos, o professor relata tenta diferenciar-se em suas práticas do que aprendeu:

Professor 1: Que praticamente eu aprendi da mesma forma, que a maioria aprendeu. Eu me lembro que meu pai ensinava, eu aprendi a mesma coisa que meu pai ensinava. Eu lembro como ele ensinava algumas coisas e eu percebia que era da mesma forma. Os professores de antigamente, esse é meu ver, eles eram como se fossem um robô. Eles ensinavam da mesma forma, o tempo todo, tudo. Eu percebo perfeitamente, toda vez que eu no qual que fui aluno, eles ensinavam praticamente tudo da mesma forma. Da mesma forma, como se fosse um robô.

Nestes fragmentos observamos como o discurso da modernidade atravessa o professor e o faz cair nas armadilhas da colonialidade. Advertimos, que também os professores e as professoras de matemática, também são vítimas das colonialidades a que são submetidos ao longo de sua formação desde a educação básica, sendo assim, é que entendemos que os caminhos decoloniais são potentes para desconstruir a ideia de progresso imposta pela racionalidade da modernidade vem contribuindo para a manutenção de práticas de colonialidade dos professores de matemática, as quais são reproduzidas de modo automático todos os dias em nossas escolas.

Palavras-chave: Decolonial. Formação. Matemática. Professores. Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, enero/diciembre 2003.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005.