



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

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

9733 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT19 - Educação Matemática

OS EIXOS DE COLONIALIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA.

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

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEAM

OS EIXOS DE COLONIALIDADE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA.

Resumo: Propomos neste ensaio uma reflexão sobre o ensino de matemática na Amazônia e suas implicações a partir da dos eixos de colonialidade ilustrados pela pesquisadora Catherine Walsh. Para pensar uma educação matemática na Amazônia salientamos que estamos contextos de diferenciação. Desta forma, refletir sobre os caminhos, sentidos e significados que o processo de ensino e aprendizagem da matemática tomam, se faz necessário, visto que a matemática é utilizada como instrumento de poder, subalternização e exclusão na educação, principalmente na Amazônia, em um contexto formado por uma diversidade de identidades amazônicas.

Palavras-chave: Colonialidade. Ensino de Matemática. Amazônia.

Na perspectiva do tema da 40ª Reunião da Nacional ANPED de 2021, “Educação como prática de liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo! Propomos neste ensaio uma reflexão sobre o ensino de matemática na Amazônia e suas implicações a partir da dos eixos de colonialidade do poder, do ser e do saber, inspirados em Catherine Walsh (2007). A pesquisadora destaca que na América Latina, bem como em outras partes do mundo, tendência neoliberal, imperiais e globalizantes do capitalismo tem se inserido de forma a negar conhecimentos locais reduzindo-os ao status de não-conhecimentos de julgando apenas o conhecimento científico ocidental e seus pressupostos de universalidade e neutralidade como capazes organizar o mundo.

Por trás destas tendências estão os padrões de poder fundamentados na raça, no conhecimento e no ser que constituem a colonialidade, que Walsh (2008) aponta como sendo o lado oculto da modernidade. A pesquisadora discute esses padrões de poder por meio do que chama de formação da matriz colonial a partir de quatro tipos de colonialidade interconectadas entre si. A primeira desses tipos de colonialidade é nomeada, de acordo com Quijano (2005), como colonialidade do poder, a qual refere-se ao padrão de poder estabelecido por um sistema de classificação social hierárquica racial, sexual e formação e distribuições de identidades sociais do superior a inferior; a segunda é a colonialidade do saber que está relacionada a perspectiva de conhecimento único, eurocêntrico, desconsiderando a existência de outras racionalidades epistêmicas, sendo está, segundo a Walsh (2008), a colonialidade que mais enraizada em nosso sistema educacional; a terceira é a colonialidade do ser, que consiste na inferiorização, subalternização e desumanização do

outro, que não é o homem branco europeu.

Em todo o processo educacional implantado na Amazônia desde o denominado “período colonial” onde encontramos no primeiro momento a implantação de uma educação a partir dos princípios religiosos onde a catequese como primeira ferramenta didática de um modelo educacional que na região Amazônica apesar de boa parte do Brasil ocorrer a chamada Reforma Pombalina, temos nessa região a força da religião como modelo educacional até tempos recentes. Ao visitar a obra “História das Ideias Pedagógicas” de Dermeval Saviani encontramos um relato de como este modelo esteve presente nos primeiros momentos da educação no Brasil.

A educação realizada na região Amazônia ocorreu ao longo do tempo de acordo com os modelos europeus, baseados em ideias e valores de uma cultura diferente das culturas amazônicas, os modelos coloniais de educação se encontram pautados na oferta de uma ideia de saberes ocidentais e que esses não são questionados. Neste sentido, são apresentados como um instrumento de poder por meio da colonialidade do saber, assim, ao observar essa questão no sistema educacional brasileiro o ensino da matemática em sala de aula por vezes se traduzem em colonialidade do poder, isto ocorre em virtude da importância que esta disciplina se constituiu como parte da ideia de conhecimento ocidental, onde aprender matemática refletia numa concepção de educação.

Considerando o modelo educacional implementado pelos religiosos no Brasil encontramos uma educação pautada na aculturação, que identificamos como colonialidade do saber, onde na região Amazônica este efeito ocasionou um processo de destruição dos elementos culturais de muitas populações indígenas. Para isso se faz necessário refletir sobre que conceito de cultura, que Alfredo Bosi compreende numa ideia ampla como “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992).

Os povos da Amazônia vêm resistindo a esses padrões de poder desde a chegada dos primeiros homens brancos e europeus no século XVI quando os povos amazônicos originários eram constituídos pelas diversas etnias que habitavam a Amazônia, neste sentido, Krenak (2019) aponta “tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, [...]. A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando a ideia de que nós somos todos iguais.” (p. 31). Além disso, os povos indígenas também foram submetidos a colonialidade do saber desde o período colonial, ao serem coagidos a se enquadrar em uma educação colonial com perspectiva de um conhecimento único, eurocêntrico, onde, fazendo uma analogia com Fanon (2008), em que lhe eram oferecidas “máscaras brancas”, já que a lógica da educação aos povos indígenas foi desde os jesuítas de eliminar suas identidades em prol desta identidade eurocêntrica. Neste sentido, que se interconecta a colonialidade do ser uma vez que eram tidos, e infelizmente ainda hoje é os discursos de alguns, como povos bárbaros, não humanos.

Além dos povos indígenas, os povos da Amazônia de hoje são constituídos por descendentes dos povos africanos que foram para a região como escravos e de um grande número quantitativo de nordestinos que migraram a partir de 1877, devido a uma grande seca que atingiu o nordeste brasileiro. Fraxe, Witkoski e Miguez (2009) apontam que “falar de povos da Amazônia requer um (re)conhecimento da grande diversidade ambiental e social da região, noutras palavras, é preciso tomar como ponto de partida o desenvolvimento histórico da região.” (p. 30). Os autores destacam também que,

Entender o modo de vida dos grupos sociais que habitam a Amazônia não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens

Neste sentido, para entender o quem são os povos que habitam a Amazônia, é preciso saber que, como destacam os autores Fraxe, Witkoski e Miguez (2009), essas identidades se constituem de continuidades e descontinuidades pelos fluxos históricos. Destarte, a essa diversidade cultural que constitui a Amazônia nos parece evidente que não podemos no que diz respeito ao ensino de matemática continuarmos ensinando a partir de uma perspectiva única, que apresenta-se como universal, neutra e hegemônica, assim, corroboramos a Giraldo e Fernandes (2019), quando na 39ª Reunião da ANPED, em 2019, propuseram um giro epistêmico de maneira a “desaprender as versões da história do olhar único do colonizador [...], para passar a narrá-la do ponto de vista dos povos e dos grupos colonizados e subalternizados”(p. 4).

Considerando o processo educacional de grupos não indígenas na Amazônia os relatos a respeito de um processo educacional temos registros escassos e com poucas transformações educacionais. A educação de populações tradicionais da região se restringe a modelos retirados dos grandes centros urbanos. Em toda a história da região os grupos sociais localizados nas comunidades estiveram à margem dos direitos mínimos previstos na legislação brasileira.

Fazendo um recorte em alguns pontos históricos da história região como o “período áureo da borracha”, os seringais receberam um contingente de nordestinos que ao chegaram na região não obtiveram direitos mínimos de cidadania e a educação para as famílias presentes nos seringais. Na região dos Purus no Sul do Amazonas encontramos comunidades que se originaram de antigos seringais em trechos dos relatórios de províncias os relatos existentes nesses documentos apontam que a educação nos seringais era realizada em momentos concedidos pelos patrões das borrachas sob a alegação que as filhas desses precisavam de ocupações para viver no local. (COSTA, 2017).

De acordo, Costa (2017), as escolas eram mantidas pelos donos seringais sem interferência do poder público com verbas ou professores, neste caso as professoras que ministravam aulas nesses locais eram as filhas dos coronéis da borracha que não possuíam formação em magistério, na maioria dos casos possuem alguns graus de instrução recebida na sede da província e ao retornar com o conhecimento que possuía solicitava ao pai a instalação de escolas. Essas escolas ofertavam apenas o ensino de básico e muitos casos apenas ensinavam alfabetização, o público que frequentava essa escola eram os filhos dos seringueiros e na sua maioria as mulheres, os meninos haviam pouca frequência na escola visto que esses não poderiam aprender a ler e a contas básicas, pois parte do processo de dominação do seringal estava pautado na ausência de conhecimento escolar do seringueiros em virtude de não conhecerem as informações a respeito de pagamentos e das dívidas contraídas no seringal pois os patrões exploravam o analfabetismo dos trabalhadores.

Fiorentini e Oliveira (2013) apontam que críticas quando a formação de professores de matemática não é recente, dentre as quais, destacamos a desconexão do currículo e as práticas de formação e as práticas de ensinar e aprender na escola básica. Além disso, as universidades que formam professores para ensinar matemática não proporcionam e mobilizam reflexões acerca do ensino e aprendizagem da matemática e os diversos atores sociais que constituem as comunidades da Amazônia onde irão atuar como profissionais.

Ao pensar o ensino da matemática na região Amazônica, devemos considerar as realidades as quais encontram-se inseridas os grupos tradicionais da região, este ensino precisam propor uma reflexão crítica em torno das ações pedagógicas a serem realizadas no ensino das escolas, neste campo a formação inicial e formação continuada devem exercer aspectos significativos no desenvolvimento de ações que fortaleçam um currículo de interface

entre o conhecimento da matemática e o conhecimento das populações tradicionais valorizando conhecimentos renegados em todos os processos históricos desde o período colonial e ausente nas ações atuais no momento de aprendizagem dos estudantes do ensino básico. Ao observar os trabalhos dos professores em comunidades amazônicas encontramos propostas de ensino em consonâncias com as condições de trabalhos presentes nas escolas em comunidades rurais que dialogam entre o uso de conteúdo eurocêntrico, mas que promove uso de materiais que cercam a realidade local.

Destacamos, que refletir o ensino de matemática a partir de uma perspectiva decolonial e suas implicações a partir da colonialidade da natureza não se trata de refutar totalmente os pressupostos que localizam a produção de conhecimentos apenas na academia, constituído pelo cientificismo, mas de interpelá-lo “sobre *de quem, para quem e em que estão referenciados* esses saberes e práticas” (GIRALDO e FERNANDES, 2019, p. 5, grifo no original) que constituem o que hoje chamamos Matemática, para que os saberes e práticas dos povos da Amazônia possam ser representados e constituir o ensino da matemática nesta região.

Pensar em uma educação matemática, no contexto amazônico, é pensar que não estamos em uma realidade homogênea nem uniforme, pelo contrário, estaremos sempre em contextos de diferenciação. Além disso, é necessário estamos atentos e refletirmos como a escola, neste caso, a universidade pode contribuir para as descontinuidades de tradições e costumes, em particular, o ensino de matemática, que infelizmente, muitas vezes dependendo da forma como é praticado pode ocupar o lugar de uma falsa neutralidade.

Deste modo,

Entendemos que *ser da Amazônia* não implica apenas uma localização no espaço, uma localização geográfica. *Ser da Amazônia* implica comprometimento político e social, que não se reduz a descrição e análise de modos e práticas culturais tradicionais e específicas da região. Esse comprometimento está para além do local de nascimento ou pertencimento, faz parte de um interesse comum em (re)inventar os percursos de uma história marcada pela desigualdade e inferiorização, imposta por um projeto civilizatório que tem como marca a domesticação das múltiplas alteridades amazônicas. (Fraxe, Witkoski e Miguez, 2009, p. 32)

Logo ao normalizarmos um ensino de matemática com referência eurocêntrica sem problematizarmos os contextos amazônicos além disso, ignorarmos as formas de ensinar e aprender dos povos amazônicos, podemos estar contribuindo para a manutenção das colonialidades do poder, do saber e do ser sobre esses indivíduos. Entendemos que é preciso refletirmos sobre os caminhos, sentidos e significados que o processo de ensino e aprendizagem da matemática tomarão, para não tomarmos o caminho de ensinar uma matemática que se apresenta como sublime e universal de características apenas eurocêntricas, principalmente no contexto amazônico, formado por uma diversidade de identidades amazônicas.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COSTA, Willas Dias da. **Os padrões do Purus: elites fundiárias, poder e novas dinâmicas**

territoriais no sul do Amazonas. Manaus: Tese de Doutorado / Orientadora: Thereza Cristina Cardoso de Menezes, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social-Universidade Federal do Amazonas, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, p. 194, 2008.

FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e cultura.** São Paulo, v. 61, n. 3, 2009.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professora e professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática.** Mato Grosso, v. 12, n. 30, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **CLACSO.**Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2ªed.Campinas: Editora Autores Associados Ltda. 2008.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ªed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa.** Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul-dez, 2008.