

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL –
ICENP**

MEMORIAL

CRISTIANE COPPE DE OLIVEIRA



**ITUIUTABA
2024**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS DO PONTAL – ICENP

**MEMORIAL DESCRITIVO PARA PROMOÇÃO À CLASSE DE
PROFESSOR TITULAR DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

***“UM CONTO DE ITINERÁRIOS E TERRITÓRIOS INSPIRADO PELOS
SONA ANGOLANOS”***

CRISTIANE COPPE DE OLIVEIRA

Memorial apresentado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como parte dos requisitos exigidos para a Promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme art. 3º da Portaria do MEC n.º 982, de 03 de outubro de 2013, e Resolução 03/2017, de 09 de junho de 2017, do CONDIR/UFU.

ITUIUTABA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48c
2024 Oliveira, Cristiane Coppe de
Um conto de itinerários e territórios inspirado pelos Sona Angolanos
[recurso eletrônico] / Cristiane Coppe de Oliveira. - 2024.

Memorial Descritivo (Promoção Classe de Professor Titular da
Carreira de Magistério Superior) - Universidade Federal de Uberlândia,
Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.O48c>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Professores universitários. 2. Matemática. 3. Educação - Angola. 4.
Cultura - Angola. 5. Ciências exatas. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal. III. Título.

CDU: 378.124

Rejâne Maria da Silva
Bibliotecária Documentalista – CRB6/1925

Aos que vieram antes de mim...
(In memoriam)

Meus avós paternos, **Luiz Coppi e Carmosina Nunes Coppi.**

Meus avós maternos, **José Silvério Abdon e Maria Nina Fernandes Abdon.**

Meu pai, **Luiz Tecli Coppe.**

Meu tio, **João Coppi.**

Meu sogro, **Celso Luiz de Oliveira.**

Meu eterno orientador, **Ubiratan D`Ambrosio.**

Ao educador e colega **Paulus Gerdes.**

À educadora e amiga **Maria do Carmo Santos Domite.**

À educadora e amiga **Azoilda Loreto da Trindade.**

Ao colega **Antonio Silvio.**

Ao educador e colega **Roberto dos Santos.**

Aos “**Akwa kuta sona**”, desenhadores, especialistas em Sona nas areias de Angola.

Minha gratidão por tanto!

Agradecimentos

Em uma trajetória acadêmico-científica com itinerários traçados por uma mulher professora, pesquisadora, filha, esposa, tia, mãe e orientadora, não há como não iniciar apresentando meus agradecimentos às diversas mulheres da minha família e às amigas que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Costumo dizer que, para uma mulher executar uma ação em um certo momento, principalmente no contexto universitário, muitas outras estão como apoio para que tudo ocorra da melhor forma possível. Nesse sentido, faço um agradecimento a algumas mulheres que me auxiliaram de forma muito especial nessa trajetória.

À minha mãe, **Maria Dalva Abdon Coppe**, que para além de sempre me apoiar, desde o tempo da faculdade, deixando uma garrafa de café prontinha para a madrugada de estudos, auxiliou-me como avó das minhas filhas, Anna Carolina Coppe e Anna Luiza Coppe, em congressos durante o doutorado e, especialmente, na minha vinda para a Universidade Federal de Uberlândia e minha mudança para a cidade de Ituiutaba, morando conosco por oito meses, até que eu encontrasse alguém para cuidar das meninas. *Valeu demais, mamãe!*

À minha sogra, **Lóide Melo de Oliveira**, que em um momento da minha vida, em que estava sendo mãe pela primeira vez e estava realizado o processo seletivo para o doutorado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, apoiou-me a ponto de se mudar de cidade para cuidar da minha primogênita, Anna Carolina. Assim foram os primeiros cinco anos de vida da pequena, juntamente à vovó e com as ausências da mamãe acadêmica. *Deu tudo certo!*

À minha cunhada, **Cláudia Regina Melo de Oliveira**, pedagoga incansável, que sempre me apoiou com as sobrinhas, acompanhando-me em congressos e atividades, sempre com paciência e ludicidade. *Só admiração!*

À minha querida professora e amiga **Sônia Maria Clareto**, que me apresentou o Programa Etnomatemática no curso de licenciatura em Matemática da UFJF. *Só admiração e afeto!*

Às minhas colegas de Universidade Guarulhos, **Dumara Coutinho**, **Sandra Ferreira** e **Ana Maria Maceira Pires**, com quem, depois de compartilharmos uma disciplina no mestrado na Unesp de Rio Claro, acabamos por trabalhar juntas por sete anos, antes de minha vinda para a UFU. *Aprendi demais com vocês!*

À colega **Vânia Aparecida Bernardes**, docente do curso de Pedagogia da UFU no *campus* Pontal, por ter me levado para o grupo de estudos do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) por meio da Etnomatemática, e por ter tomado posse junto comigo,

inspirando-me na caminhada a partir da fala de pessoas do movimento negro de Uberlândia. *Um aprendizado da filosofia Ubuntu!*

Às minhas duas amigas “Márcias”: à **Márcia Mantovan**, de São Bernardo do Campo, que fez da sua casa um ponte de passagem e de amizade no momento do meu ingresso no mestrado na Unesp de Rio Claro e mudança de Juiz de fora para São Paulo. E à **Maria Márcia Ferreira Silva**, de Ituiutaba, que durante as minhas aulas noturnas na UFU, dedicou-se, por um longo tempo, às minhas “Annas”. *Amizade é um presente!*

À minha filha, **Anna Carolina Coppe**, que auxiliou-me com sua arte, dando asas às minhas ideias, buscando mais afetos para/no sentido deste texto. *Voe alto sempre!*

Agradeço a **tantas outras mulheres** que me auxiliaram a chegar até aqui!

Às **amigas e aos amigos do Lions Clube Ituiutaba Centro**, que sempre torceram pelo sucesso de minha carreira e acompanharam diversos projetos desenvolvidos como pesquisadora no âmbito da UFU. *Companheiro é companheiro!*

Aos **familiares e amigos de Malba Tahan**, pelas infinitas trocas e pelos diálogos ao longo das investigações de um professor intenso e criativo. *Maktub!*

Ao meu irmão, **Moisés Abdon Coppe**, parceiro de tantas idas e vindas nesses itinerários e territórios em que pisamos na nossa história de vida pessoal e/ou profissional. *É muito amor envolvido, em um pouco mais de meio século!*

Aos meus padrinhos, **Marluce Silvério Grosso e Ivo Grosso**, que sempre acompanharam minha trajetória de vida e acadêmica, me abrigando por muitas vezes em sua casa. *Um presente especial da vida!*

Aos colegas **membros do GEPEm**, Grupo de Pesquisa em Etnomatemática, inicialmente criado na Faculdade de Educação da USP e recentemente transferido para a Unesp de Rio Claro, minhas duas casas de formação como pesquisadora. *Cresce a nossa Grumixama!*

Aos **membros do NUPEm**, Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Matemática, grupo de pesquisa que me inspira a trilhar novos projetos sempre. Especialmente, agradeço aos amigos Viviane Andrade, Rogério Pires e Vlademir Marim. *Vamos em frente!*

Aos membros do **NEAB/UFU** e da **DIEPAFRO/UFU**, companheiros da luta antirracista no contexto universitário, incansáveis na arte de promover Ações Afirmativas na educação, tanto na comunidade interna quanto na externa à UFU. Meu especial agradecimento ao amigo **Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho**, que me aproximou da temática racial e me ensinou o caminho do movimento negro educador. *É na luta que a gente se encontra!*

Ao grupo de “**(ex)orientandas/os de Cris Coppe**” (27 membros), tanto do Programa de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia quanto do

Programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e de outros caminhos cruzados. *Muitos aprendizados com os projetos de mestrado e doutorado de vocês!*

À equipe do projeto **A cor da cultura** e à equipe do **CEERT**, que, como movimento negro educador, aquilombaram e acreditaram em minhas ideias ao pensar no Programa Etnomatemática nos projetos e texto aprovados, como possibilidade de implementação da Lei n.º 10.639/03 no ensino de matemática e na formação de professores. *Lindos aquilombamentos!*

Aos colegas **pesquisadores da Universidade Lueji A`Nkonde**, de Dundo, em Angola, que abriram caminhos para que o mestrado em Educação se firmasse a partir da proposta inicial do professor **Roberto da Silva** (*Presente!*). Especialmente, agradeço aos reitores **Prof. Dr. Carlos Yoba** e **Prof. Dr. Alfredo Armando Manuel**, que acompanharam todo o processo. *Meus melhores cumprimentos!*

Ao colega **Prof. Dr. Jorge Veloso**, docente da Universidade Lueji A`Nkonde, em Angola, e pesquisador incansável dos Sona angolanos, e ao **Sr. José Manuel da Conceição Pedro**, funcionário do Museu de Antropologia em Luanda/Angola, pela disponibilidade de realizarem uma chamada de vídeo para uma conversa sobre os Sona angolanos, na tentativa de trazer um olhar local e decolonial para a composição deste Memorial, no que se refere à inspiração para a escrita. *Traçando redes!*

Agradeço aos queridos membros da banca de defesa deste Memorial, a leitura cuidadosa e seus apontamentos que guardarei no coração. **Prof. Dr. Sérgio Nobre**, foi e é muito importante para minha trajetória acadêmica, meu professor de História da Matemática no Mestrado, membro da minha banca de mestrado na Unesp e doutorado na FEUSP e colega de projetos e congressos nessa área. *Nossa terceira banca juntos!*

Profa. Dra. Maria Cecília Fantinato, que representa a família GEPem e meus caminhos pelo Programa Etnomatemática, em especial nossa querida Maria do Carmo Domite. *Floresce mais uma folha da nossa Grumixama!*

Profa. Dra. Sônia Maria Clareto, que nossas redes de significados em Etnomatemática foram tecidas com amizade, admiração, afeto e alegria. *Só gratidão!*

Profa. Dra. Betânia Laterza, por aceitar presidir esta banca e acolher minhas ideias e propostas no curso de Pedagogia no primeiro ano que cheguei na UFU. *Um prazer ser sua amiga!* E aos professores/doutores colegas suplentes da banca (**Guimes Rodrigues Filho**, **Ademir Caldeira**, **Maria da Conceição Fonseca** e **Lenira Pereira da Silva**) que aceitaram partilhar desse conto comigo. *Meus sinceros agradecimentos!*

Agradecimento Especial

Um caminho em que se anda só, sempre é mais difícil. No entanto, a vida me presenteou com um companheiro de lutas e sonhos: meu marido, **Cláudio Renato Melo de Oliveira**.

Agradeço por sempre me apoiar nos meus projetos acadêmicos e por ter deixado seus projetos profissionais em Juiz de Fora, compreendo meu desejo de fazer mestrado na Unesp de Rio Claro, e depois doutorado na Faculdade de Educação na USP, abrindo mão de um emprego relevante em São Paulo por saber do meu sonho, desde o final da graduação, em me dedicar à pesquisa em Educação Matemática. Minha vinda para a Universidade Federal de Uberlândia abriria essa possibilidade.

Às minhas filhas, **Anna Carolina Coppe de Oliveira** e **Anna Luiza Coppe de Oliveira**, que compartilharam muitos itinerários acadêmicos comigo e suportaram minha ausência por três meses seguidos, por conta do meu Pós-Doutoramento na Universidade de Lisboa. *A maternidade não se explica. É uma dádiva!*

E aqui estou para agradecer a Deus ter chegado até aqui, com o apoio de vocês, “meu tudo!”. *Só amor, afetos e gratidão!*

RESUMO

Neste Memorial, apresentado ao Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a promoção da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior, compartilho itinerários traçados e territórios pisados/(re)visitados que constituíram minhas trajetórias pessoal e acadêmica, inspirando-me em um elemento marcante da cultura angolana, especificamente do povo Ckowe – os Sona. Conhecer a arte Sona ajudou-me, em certo momento da minha vida de pesquisadora, a mudar o meu olhar e a buscar histórias não contadas e invisibilizadas. Desse modo, vou compartilhar de meus itinerários a partir dos Sona (*lusona* – em singular) da amizade, composto por oito pontos que são envoltos por uma única linha. Daí minha inspiração para a estrutura do Memorial, compreendendo os seguintes itinerários. No **Primeiro Itinerário – Territórios da infância e adolescência**, compartilho minhas vivências, desde o meu nascimento, no Rio de Janeiro, passando por Angra dos Reis, Macapá, Belo Horizonte, Betim e Juiz de Fora, chegando à escolha pela graduação em Matemática na modalidade licenciatura. No **Segundo Itinerário – Territórios acadêmicos**, narro desde a minha formação inicial até a finalização do período de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Por fim, no **Terceiro Itinerário – Territórios profissionais**, apresento minha atuação profissional, desde as minhas primeiras aulas na educação básica até os dias atuais, juntamente à Universidade Federal de Uberlândia. Apesar de ter como inspiração as trajetórias do *lusona* da amizade e suas trajetórias que se fecham em uma linha, muitos outros pontos que envolveram a minha trajetória ainda estão por se fechar. Portanto, ao longo do texto deste Memorial, nosso *lusona* ficará em aberto para próximos itinerários, para a experiência em novos territórios.

SUMÁRIO

INICIANDO... “UM CONTO ANTES DO CONTO”.....	10
1. PRIMEIRO ITINERÁRIO: <i>TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA</i>	15
1.1 Rio de Janeiro x Macapá x Rio de Janeiro	16
1.2 Belo Horizonte x Betim x Juiz de Fora	22
2. SEGUNDO ITINERÁRIO: <i>TERRITÓRIOS ACADÊMICOS</i>	28
2.1. Graduação em Matemática (1992-1997).....	29
2.2 Mestrado em Educação Matemática (1998-2001).....	35
2.3 Doutorado em Educação (2004-2008).....	42
2.2 Pós-doutorados em Educação (2014-2016).....	51
3. TERCEIRO ITINERÁRIO – <i>TERRITÓRIOS PROFISSIONAIS</i>	60
3.1 Ensino	61
3.1.1 Territórios na Associação Educacional Presidente Kennedy- “Figuinha”	64
3.1.2 Territórios na Associação Paulista de Educação e Cultura – UnG	65
3.1.3 Territórios na UFU	69
3.2 Pesquisa	75
3.2.1 Ações e coordenação de Projetos de pesquisa	75
3.2.2 Grupos/Redes de Pesquisa e produção bibliográfica (nacionais e internacionais)	79
4. EXTENSÃO	98
5. GESTÃO	103
5.1 Gestão científico-acadêmica da área.....	103
5.2 Gestão institucional.....	105
6. CONSIDERAÇÕES: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA O QUE?	108

INICIANDO... “UM CONTO ANTES DO CONTO”...

Todo processo de escrita necessita de um planejamento para a pergunta: “Por onde começar?” Para a escrita deste Memorial não foi diferente! No entanto, quando vamos escrever sobre nós, sobre nossa história de vida, nossa trajetória, também somos desafiados a refletir e trazer à memória elementos que nos atravessaram e nos transformaram de algum modo.

Com essa dúvida e esse pensamento, em julho de 2023, em um curto período de férias, comecei a revisitar minha própria história de vida e acadêmico-científica, tentando encontrar um elemento impactante que me marcou. Em um exercício não muito tranquilo de dias a pensar, recordei-me da primeira vez em que ouvi falar dos Sona de Angola, por meio das obras do educador matemático Paulus Gerdes, no período da graduação. Paulus Pierre Joseph Gerdes (1952-2014) nasceu na Holanda, tornando-se cidadão moçambicano na década de 70, atuando, a partir de 1990 até o final de sua vida, na Escola Pedagógica de Maputo. Foi um pesquisador-ativista incansável no campo da Educação Matemática.

A partir do que tive conhecimento sobre os Sona, por obras de Gerdes, de outros autores, e depois, compreendendo um pouco mais da arte dos desenhos e da cultura nas areias angolanas com um mestre “*Akwa kuta sona*” (Figura 1), na I Conferência Internacional de Educação Matemática em Angola, no ano de 2019 – tendo como chamada principal “Por um ensino de Matemática inclusivo e de qualidade, resgatemos a Etnomatemática dos povos de Angola” – e, mais recentemente, em julho de 2023, quando da realização de uma chamada de vídeo com o pesquisador e colega Prof. Dr. Jorge Veloso, docente da Universidade Lueji A`Nkonde em Angola, e com o Sr. José Manuel da Conceição Pedro, funcionário do Museu de Antropologia em Luanda/Angola, a fim de conhecer melhor a história dos sona, para além dos escritos acadêmicos a que tive acesso, e privilegiando a oralidade das narrativas da cultura Ckowe, resolvi me inspirar nessa arte ancestral.

Do meu primeiro contato com os escritos dos Sona angolanos até o momento, foram muitas investigações, curiosidades, oficinas ministradas, palestras, capítulos de livros e artigos lidos e escritos, e, mais recentemente, como diretora da Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras da Universidade Federal de Uberlândia (DIEPAFRO/UFU), apoiamos, institucionalmente, por meio dos Ofícios n.ºs 120 (em português) e 121 (em inglês), do Processo SEI 23117081826/2022-73, a candidatura dos Sona a Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, tendo sido aprovada no dia 05 de dezembro de 2023.

Enfim, os Sona angolanos chegaram até a esse momento da minha trajetória com grande expressividade, não só em minha carreira de pesquisadora em Etnomatemática, orientanda de Ubiratan D'Ambrosio, amiga de Paulus Gerdes e ex-aluna de Sônia Clareto (*onde tudo começou*), mas perpassaram e perpassam meus itinerários e territórios pisados, para que essa história quase não contada fosse revelada ao mundo como patrimônio imaterial da humanidade, justamente no momento em que estou na gestão da DIEPAFRO/UFU. Portanto, peço licença aos que vieram antes de mim, para contar um pouco da história dos Sona e me inspirar no *lusona* da amizade (apresentado a mim pelas obras de Paulus Gerdes) para a escrita deste Memorial descritivo, para promoção à classe de professor titular da carreira de magistério superior, intitulado-o por “Um conto de itinerários e territórios inspirado pelos Sona angolanos”.

Figura 1 - I Conferência Internacional de Educação Matemática em Angola, no ano de 2019



(Da esquerda para a direita: Prof. Dr. Jorge Veloso, Prof.^a Dra. Cristiane Coppe, mestre Akwa Kuta sona da cidade de Dundo/Angola e Prof.^a Dra. Valdirene Rosa, pesquisadora do GEPÊM e pós-doutoranda da FEUSP).

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Tive ainda a felicidade de orientar Carlos Mucuta Santos, da cultura Ckowe, no Mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Lueji A`Nkonde, em Angola, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e aprender muito com sua cultura sobre os sona e outros elementos etnomatemáticos, como o Nzongo. Atualmente, ele é bolsista de doutorado da CAPES, e continuo aprendendo muito com nossas conversas e orientações sobre o projeto de pesquisa sobre o Nzongo (unidade de medida Ckowe) e sobre os valores de estar no “*chota cha makulwama*” (jango/casa), que é uma escola de instrução local onde a

oralidade atravessa gerações e preserva-se a cultura dos mais velhos para os mais jovens da comuna de Camaxilo/Angola.

Nessa linha de circularidades, e a partir do conteúdo compartilhado pelo Sr. José Manuel da Conceição Pedro, do livro raríssimo “Sona – desenhos na areia”, de autoria de duas mulheres norueguesas – a ceramista Sonja Skaug e a designer Unnj Skogen, que apresentaram o projeto do livro para a empresa Hydro, sendo publicado em 2004 –, e pelo seu relato oral acerca da sua experiência quando da sua entrada como funcionário do Museu de Antropologia de Luanda – e o fato de ter reconhecido, no acervo, diversos desenhos em tatuagens corporais e em artes na cultura de seus avós –, compartilho um pouco dessa história pouco contada, antes de descrever meus itinerários e territórios pisados da “grelha sona”.

O livro inicia-se com um prefácio do Sr. Boaventura Cardoso, Ministro da Educação de Angola na época, afirmando que:

A amostra patenteada nesta obra faz parte de um grande conjunto de símbolos que me ucowe se demonina de masona (singular: lusona), que os iniciados thucokwe utilizavam para a sua comunicação. As autoras revelam um profundo conhecimento do meio em que trabalhou a fim de poder registrar minuciosamente as mensagens que só se identificam nos processo iniciáticos do jovem púbere kacokwe. O sistema educativo cokwe incluía esse elemento filosófico-artístico como uma das formas para se ter acesso à sabedoria milenar da sua tradição. Os contos, os mitos, os ditos, os provérbios incarnam a experiência vivida dos nossos Povos e constituem um suporte importante tanto na fase de formação do jovem que se prepara para assumir funções sociais no seio da sua comunidade como para o próprio adulto que a eles recorre como referência para resolver este ou aquele problema. E nesta obra temos a felicidade de encontrar o conto, o mito, o dito, o provérbio ilustrado, já não na areia, mas num suporte mais resistente e de fácil difusão (Cardoso, 2004, prefácio).

A afirmação do Ministro da Cultura, de que o conteúdo do livro teria fácil difusão, não logrou muito êxito, e ainda é muito raro ter acesso ao livro e ao conteúdo sensível das autoras artesãs. Desse modo, contar um pouco do próprio conto acerca do sona é desafiante. Desse modo, ora farei menção ao conteúdo do livro, e ora farei menção a elementos da oralidade do povo Ckowe por meio do diálogo realizado com o Sr. José Manuel da Conceição Pedro.

As autoras fazem um agradecimento especial ao Museu do Dundo, conhecido como um dos três mais importantes do Continente Africano, onde o Sr. Mário Fontinha e o etnógrafo José Redinha desenvolveram seu trabalho, cujas investigações foram essenciais para a organização do livro.

Sonja Skaug e Unnj Skogen (2004)¹ afirmam que os Sona ou Lusona – desenhos na areia dos Chokwe – são uns dos tesouros culturais da história de Angola. Apontam que os Tschowe, Quiocos ou os Povos Chokwe vieram do Leste, acompanhados por seus chefes Lunda-Quiocos, fixando-se ao longo dos rios Cuango, Cassai e Alto Zambeze. Foram crescendo conquistando outras comunidades, preservando a arte de agricultores e caçadores.

Apontam que o chefe mais famoso dos Lunda-Chokwe de Angola foi “Mwatshisenge”, conhecido como arquiteto/filósofo de sua própria cultura, encorajando seu povo em guardar o valor cultural dos desenhos, sendo ilustrados na areia, na parede das casas, nas rochas, no corpo (tatuagens), em madeira, em cerâmica, rafia e ferro.

O Sr. José Manuel afirmou-me que, quando foi trabalhar como funcionário do Museu Antropológico de Luanda, ao realizar suas atividades laborais, reconheceu diversos desenhos no acervo dos povos Chokwe que eram tatuagens presentes nos corpos de seus avós. Com o privilégio de tê-los ainda em vida, iniciou uma busca de sentidos e significados para a sua própria cultura, desvelando o que o colonialismo não conseguiu apagar.

Sobre os desenhos na areia, que inspiram a escrita deste Memorial, as autoras apontam que os ilustradores “Akwa kuta sona” eram desenhadores mais conceituados, formaram uma elite na sociedade, preservando conhecimentos e artes ancestrais. Guardiões da cultura sona, vejo tal cuidado na arte de ensinar, tal como em uma escola, onde os conteúdos e significados fazem sentido cultural – algo que a colonização alienou e tentou apagar da história.

Assim como os “Akwa kuta sona”, deve-se pensar no cuidado com a cultura, com os conhecimentos, com os valores que nos tornam quem nós somos, na educação e na sociedade. Daí a inspiração pela arte sona e, especificamente, pelo lusona da amizade, que conheci pelas obras do colega Paulus Gerdes. Gerdes (2010)² afirma que no início de 1986, em uma manhã de sábado, chegou um livro à biblioteca da Universidade onde trabalhava, em Maputo/Moçambique, que atraiu sua atenção. Era o livro intitulado “Desenhos na areia dos Quiocos do Nordeste de Angola”, do autor Mário Fontinha, publicado em 1983 pelo Instituto de Investigação Científica Tropical em Lisboa. Sobre a experiência de encontro com a obra, Gerdes (2010) afirmou:

Ao folhear as duas páginas, fiquei com uma forte impressão de que estes desenhos – chamados Sona (singular: lusona) – tinham a ver com uma geometria que me era desconhecida. Aquele fim de semana foi para mim o começo duma viagem extremamente interessante e inspiradora, cheia de

¹ SKAUG, Sonja; SKOGEN, Unni. **Sona** - Desenhos na areia / Signs in the sand. Hydro. Noruega, 2004.

² GERDES, Paulus. **Da Etnomatemática a arte-design e matrizes cíclicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

descobertas, que ainda não chegou ao fim e, provavelmente, nunca terminará. Esta viagem levou-me a uma tentativa de analisar e reconstruir elementos matemáticos da tradição sona, de explorar possíveis usos do sona na educação matemática, de explorar o potencial matemático dos sona e de estudar tradições que, tecnicamente, apresentam similaridade com a tradição sona (Gerdes, 2010, p. 31).

Na sequência dessas ideias, Gerdes interpreta que em várias culturas africanas, o nó entrançado simboliza a amizade entre as pessoas, entre os povos. É o nó trançado que nos une. Os “Akwa kuta sona”, de acordo com o autor, exploraram o formado de uma “grelha” de pontos equidistantes para os desenhos na areia, marcando, com as pontas dos dedos, duas filas de três pontos equidistantes no solo alisado, acrescentando, depois, dois pontos nos centros dos dois quadrados. A partir dessa estratégia, e inspirada pelos guardiões da cultura sona, este Memorial será escrito descrevendo itinerários (linha única do lusona da amizade) com os territórios pisados/(re)visitados (pontos marcados na areia).

O que esse conto sobre os sona diz sobre o meu Memorial? Ao final do terceiro itinerário, talvez tenhamos pistas, pois o passado, o presente e o futuro vão se (re)encontrando em territórios pisados e (re)visitados, marcando pontos na areia...

1. PRIMEIRO ITINERÁRIO: *TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA*

“*TSHIPUTA KOLA NYI MAFO, MWANA KOLA NYI MANA*”³
(“A erva cresce com folhas, a criança cresce com conhecimentos”)

Figura 2 - Desfile de 7 de Setembro, em Macapá



(Minha mãe levando meu irmão e eu para o desfile de 7 de Setembro, em Macapá)

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O provérbio “*Tshiputa kola nyi mafo, mwana kola, nyi mana*” (“A erva cresce com folhas, a criança cresce com conhecimentos”), da tradição oral Chokwe, que tomei como inspiração para escrever os pontos deste primeiro itinerário, diz muito sobre os territórios onde pisei e a diversidade cultural que vivenciei na minha infância e adolescência. Movimento é uma palavra que faz parte da minha história de vida desde a infância. O itinerário *Territórios da infância e da adolescência* trará elementos agregadores de minha formação como pessoa, a

³ Provérbio Chokwe de tradição oral.

partir da família e dos contextos culturais que permitiram que eu adquirisse cada vez mais conhecimentos. A foto escolhida para abrir tal itinerário é da minha mãe com meu irmão, em um dos poucos eventos em Macapá: o desfile de 7 de Setembro. A escolha se deu pelo fato de minha mãe nos conduzir por um caminho, pousando, com um sorriso de satisfação, para a foto tirada pelo meu pai. Seguimos em segurança, guiados pela sua mão, em muitos territórios.

1.1 Rio de Janeiro x Macapá x Rio de Janeiro

Este primeiro itinerário consta de um traço que envolveu minha infância, da cidade do Rio de Janeiro à ida para Macapá. Os itinerários e territórios que tracei e onde pisei, alinhavados por traços culturais, levaram minhas mãos a viver muitas experiências. Nasci na cidade do Rio de Janeiro, em 25 de novembro de 1972, filha de Luiz Tecli Coppe, capixaba, e Maria Dalva Abdon Coppe, nordestina do Rio Grande do Norte. A vivência da diversidade cultural em família sempre foi e é uma riqueza. Meu avô paterno, Luiz Coppi (há registros com “i” e com “e”), filho de Quirino Coppi, imigrantes italianos que vieram para o Brasil para trabalhar na construção civil, tinha orgulho de dizer que ajudou a construir as bases da Ponte Rio x Niterói e do Corcovado, além de guardar a arte de ser ferreiro, profissão escolhida para o sustento de sua família. Minha avó paterna, Carmosina Nunes Coppe, tinha “Nunes” do pai português, e mãe com ancestralidade dos povos tupiniquins, na atual cidade de Nova Almeida, no Espírito Santo. Vovó Carmosina atuava como era educadora, as famosas “explicadoras” das filhas e filhos das vizinhas do bairro, enquanto meu avô exibia a colheita de suas pescas na canoa Francana, com inesquecíveis passeios durante as férias em Vitória. Só neste primeiro parágrafo, dá para perceber que “movimento” é uma palavra forte na raiz da família Abdon Coppe.

Quanto ao vovô José Silvério Abdon (vovô Zé) e à vovó Maria Nina Fernandes (vovó Nina), eles tiveram uma trajetória marcada pela retirada (movimento) para grandes cidades da região Sudeste, característica da maioria de nordestinos no Brasil.

Eu; meu irmão, Moisés Abdon Coppe; meu pai, Luiz Tecli Coppe; e minha mãe, Maria Dalva Abdon Coppe, sempre estivemos em movimento. A partir do trabalho do meu pai – que era, no início da juventude, marinheiro e, posteriormente, instrumentista técnico, trabalhando em diversas companhias siderúrgicas –, mudamos de cidade muitas vezes. Ficávamos, no máximo, de 3 a 4 anos em uma cidade. Lembro que meu pai tinha um código para nos comunicar mudanças de itinerários e territórios. Ele anunciava: “Mesa redonda!”. Quando esse

anúncio chegava até a mim e meu irmão, já parávamos com tudo e pensávamos: “Pra onde nós vamos agora?”.

De mesa redonda em mesa redonda, nos mudamos mais de 19 vezes (se não esqueci nenhuma cidade ou casa, porque, dependendo da nossa chegada a um local, ficávamos poucos dias em um lugar. Lembro que moramos três meses em um hotel no centro de Belo Horizonte – BH). Mas uma mudança especial marcou, especialmente nossa infância, e sobre essa mudança vou tecer mais detalhes.

Depois do meu nascimento e do de meu irmão, ficamos um tempo morando no Rio de Janeiro, na favela do Campinho, no bairro de Madureira. Vivíamos situações adversas, pelo relato de minha mãe, morando com nossos avós paternos. Minha mãe conta que, em uma noite, o “barraco” onde morávamos foi atingido por um tiroteio entre grupos rivais do bairro. Ela conta, com muita fé, que olhou para o céu e disse: “Deus, se tu existe, me tire daqui!”. Minha mãe sempre foi uma mulher de muita fé; do jeito dela, até hoje – algo mais recolhido, mas muito forte.

Por movimentos internos do trabalho do meu pai na Petrobrás, na refinaria de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, ele decidiu pedir as contas depois de ter olhado no jornal uma oportunidade de emprego em um companhia siderúrgica no então território de Macapá. Foi a primeira mesa redonda, mas dessa eu não me lembro. Eu era muito pequena.

Figura 3 - Eu e meu irmão no Rio Amazonas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fomos para Macapá. Lembro-me de uma infância muito divertida, com passeios em ilhas, navegação em diversos rios, muitas brincadeiras ao ar livre, e sempre o contato com a água e a areia (Figura 3). Gosto muito de água, água do mar, dos rios, das cachoeiras, e gosto de pisar na terra de todos esses lugares. Sem água, para mim, não tem descanso! Além das brincadeiras, lembro-me também dos amigos que meu pai fazia em fazendas e clubes.

Macapá, especialmente a vila da Companhia Icomi, onde ficavam as casas dos trabalhadores da empresa Icomi, proporcionou-me, por meio do meu irmão, a minha primeira ida a uma escola, no seu último dia de aula, em Macapá. Uma visita descompromissada, mas meu pai, que sempre gostou de máquinas e fotos, fez questão de registrar o último dia de aula do meu irmão, Moisés (Figura 4).

Figura 4 - Despedida na escola, em Macapá



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em Macapá, passei uma parte da infância. Lembro-me de alguns sabores da região norte: o açaí, a pupunha, o pato do tucupi, o tacacá – que era servido em quase todos os aniversários a que íamos – a variedade de peixes, entre outros. Recordo-me também de seus encantos: a cultura popular – com uma riqueza nos contos e nas danças, o boi bumba, as festas juninas, e tantas outras manifestações que me encantaram na infância.

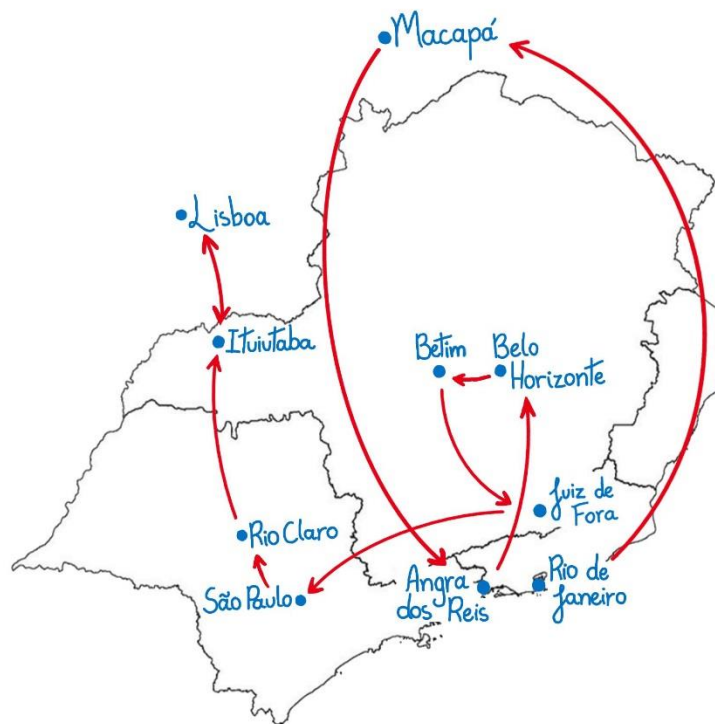
Após quatro anos morando em Macapá, tomando tacacá nas festas de aniversário, participando de churrasco em ilhas, brincando muito, quase morrendo afogada na piscina do clube da cidade (gosto de água, e resolvi me jogar no fundo da piscina. Meu pai me puxou com seu braço forte, e ficou tudo bem!), papai chamou-nos para a mesa redonda. Também não me lembro muito...Mas a notícia foi: “O trabalho aqui acabou. Vamos voltar para o Rio de Janeiro”. Até aí, só alegria. Minha mãe ficou feliz, por poder voltar para perto da família. E a segunda notícia foi: “Com o dinheiro da indenização, troquei de carro, e vamos voltar na nossa nova Brasília amarela, parando em todas as capitais que estiverem na rota Macapá x Rio de Janeiro”.

Desse modo, no ano de 1976 passamos por diversas capitais incríveis, do norte e nordeste do Brasil, e de cada uma delas ainda guardo lembranças incríveis na memória e elementos culturais daquele trajeto.

Seguimos passando por Belém, que sempre foi um ponto de referência na região norte. Fomos presenteados pela cultura do mercado *Ver-o-peso* e a religiosidade em Nazaré. As belezas naturais de São Luís do Maranhão e de Teresina também nos encantaram.

Fomos abençoados em Salvador, pelo Senhor do Bonfim, na Bahia de todos os Santos, e por uma baiana que ofereceu o seu primeiro acarajé para mim e meu irmão, para agradecer o seu orixá. Tanta beleza, tanta cultura em um só país! Dali, seguimos para o estado do Espírito Santo, onde meus avós paternos moravam. Lá, mais aprendizados se fizeram, com a contação de histórias de pescador do meu avô juntamente à sua canoa *Francana*, e minha avó, com sua herança indígena, envolvendo-nos com os seus contos sobre sua infância na cidade de Nova Almeida. A parada foi mais longa, pois, afinal, estávamos há muito tempo sem ver os familiares. Depois de quase um mês de viagem, chegamos ao nosso destino, Rio de Janeiro, cidade maravilhosa e feita para mim, tal como declarava o compositor Tom Jobim. Depois dessa rota especial, outras surgiram em meu caminho: *Rio de Janeiro – Angra dos Reis, Angra dos Reis – Belo Horizonte, Belo Horizonte – Betim, Betim – Juiz de Fora, Juiz de Fora – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – São Paulo, São Paulo – Rio Claro, Rio Claro – Ituiutaba, Ituiutaba – Lisboa, Lisboa – Macapá, Macapá – Rio de Janeiro*, tal como ilustrado na Figura 5.

Figura 5 - Rotas traçadas por Cristiane



Fonte: Oliveira (2018, p. 2)⁴.

Na minha mente, recordo-me muito da nossa passagem por Salvador. Lembro de um passeio que fizemos na Igreja do Bonfim, e que meu pai nos explicou todo o sentido da festa religiosa. Ele comprou uma cruz, que colocou no carro novo e serviu de amuleto de proteção

⁴ OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. **Etnomatemática**, cultura e diversidade: movimentos de pesquisa. Anais do XXII EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

em cada troca de carro novo. Trocava-se o carro, e mantinha-se a cruz do Senhor do Bonfim. Hoje, ainda guardo essa tradição e esse artefato com muito carinho, com o qual minha mãe resolveu me presentear quando da morte de meu pai. Depois de um tempo, também pedi para ela uma escultura que ele comprou em Salvador, da entidade Preto Velho. Guardo-a, com carinho, no escritório de casa.

Outra experiência marcante sobre a nossa passagem por Salvador foi um dia em que fomos passear nos arredores da orla da praia da Barra, bem próximo ao Farol, e que uma baiana me presentou com o seu primeiro acarajé do dia. Meu pai queria pagar, mas logo de pronto ela disse que estava presenteando uma criança, com seu primeiro acarajé, para “agradar ao seu orixá”. Sempre tivemos muito respeito a todas as manifestações de fé, interna e externamente à nossa família. Às vezes, penso que a Dona Margarida – uma mulher negra, melhor amiga da minha avó Carmosina e que por um tempo foi mãe de leite do meu pai –, além de alimentá-lo com leite, alimentou-o com outros ensinamentos. Lembro que íamos sempre visitá-la em seu sítio no bairro de Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, e ela me ensinou que comer feijão preto era muito importante. Acho até que foi assim que a feijoada se tornou um dos meus pratos preferidos.

Enfim, toda a diversidade cultural que fui carregando nesse do itinerário Macapá e das capitais visitadas retornaram para o Rio de Janeiro.

Depois de uma viagem linda, lembro que tivemos que morar um tempo com meus padrinhos, Marluce Silvério Grosso e Ivo Grosso, no Vale do Ipê, na baixada fluminense. Meu pai nos deixou por lá. Ele trabalhava em uma companhia em São José dos Campos durante a semana, e ia nos ver nos finais de semana. Essa experiência fortaleceu uma amizade linda entre meus tios-padrinhos e meus primos, Teresa Cristina, José Luiz e Marco Antônio. Muitos laços de afetos permanecem até hoje. Nessa época, meu irmão foi colega de sala de minha prima, e de vez em quando eu ia à escola e fingia que estudava também.

Meu pai conseguiu um novo emprego na obra da usina Angra I, em Angra dos Reis, e em 1977 fomos morar em Praia Brava. De novo, estava do jeito que eu gosto: pé na areia e a água do mar. Lembro que todos os dias à noite, meu pai chegava do trabalho, lanchava e nos levava para correr na areia do mar. Eu e meu irmão sempre topávamos, para correr com ele tantas voltas quanto quisesse, e depois pedíamos um picolé de chocolate. Mas, morar em Praia Brava trouxe a minha experiência como estudante (Figura 6). Meus primeiros passos...

O período escolar em Praia Brava foi bem interessante e curto. A praia sempre foi nossa melhor diversão, além das brincadeiras na praça da vila e as viagens para a cidade do Rio de Janeiro, para vermos os parentes por parte de pai e mãe.

Finalizado o período de trabalho na Usina Angra I, meu pai decidiu que iríamos morar em Minas Gerais, pois ele ingressaria em uma nova etapa de trabalho, na refinaria Gabriel Passos, da Petrobrás, em Betim, Minas Gerais.

1.2 Belo Horizonte x Betim x Juiz de Fora

Nossa ida para Minas Gerais (agora sem mar!) teve uma primeira experiência interessante: moramos por três meses em um hotel no centro de Belo Horizonte, pois meu pai não conseguiu uma casa ou apartamento que coubesse no orçamento ou fosse apropriada(o) para a família. Eu e meu irmão estudamos, nesse período, na Escola Estadual Afonso Pena, no centro da cidade. Minha mãe tinha habilitação para dirigir, mas muito medo. Meu pai saía bem cedo para trabalhar, no ônibus da firma. Aí, lembro que íamos de táxi para a escola todos os dias. A rotina diária escolar era confundida com a rotina do hotel. Depois desse tempo, um amigo do trabalho do meu pai sugeriu que ele procurasse casa na cidade de Betim, visto que a refinaria ficava entre Belo Horizonte e Betim. Falou que a cidade era menor e que seria mais fácil achar casa e adequar escola, transporte, por se tudo mais perto. Então, em 1980, fomos morar em Betim, no bairro Santa Marcelina, onde ficava a escola, coincidentemente, de mesmo nome da de BH: Escola Estadual Afonso Pena.

Figura 6 - Em frente à escola, em Praia Brava, com colegas de sala



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em Betim, tivemos uma infância muito boa. Lembro-me de brincar subindo em árvores, andar de bicicleta, aprendi a tocar órgão de brinquedo (até hoje estou tentando aprender a tocar, kkkk) e tantas outras aventuras. Em pouco tempo, mudamos para outro bairro, Decamão. E aí, mais uma novidade. Moramos na fronteira com a linha do trem. Tinha a casa, o muro e a linha do trem. Sempre éramos acordados no meio da madrugada, com barulho da máquina passando, ou mesmo parada para manutenção. O chão da casa estremecia todo (kkkk). Parece que aquela situação veio de forma tranquila para nós. No início, parávamos para esperar o trem passar. Com o tempo, a rotina do trem passou a se incorporar à nossa rotina. Hoje, penso que eu e meu irmão acabamos nos adaptando com diversas situações, desde a infância, com muitas mudanças, muita diversidade social e cultural, e acabamos ficando mais flexíveis a mudanças de todas as ordens, o que se intensificou e continuou com a constituição de nossas famílias, mais adiante.

Na Escola Estadual Afonso Pena, em Betim, tive quatro experiências culturais interessantes: tive uma colega de sala circense por um tempo (o tempo do circo na cidade); fui escolhida para representar Nossa Senhora Aparecida em uma procissão organizada pela escola, para a famosa cerimônia de coroação (mesmo dizendo que não éramos católicos); uma das minhas professoras descobriu que eu cantava, e quando ela (ou outra professora) precisava se ausentar de alguma sala, ia até a minha turma e pedia para que eu ficasse cantando para outros colegas. Até hoje, não consegui entender o porquê dessa atitude. Outra experiência que ocorria toda sexta-feira eram as manhãs cívicas, em que tínhamos que ficar em fila, como em um

batalhão do exército, e havia sempre uma data comemorativa a celebrar. Essas comemorações demoraram muito. Lembro que algumas vezes eu passei mal, com hipoglicemia, por não ter o hábito de tomar café naquela época.

Dessas quatro experiências, quero destacar a situação de termos uma colega circense que auxiliava seu pai no espetáculo com facas. Achei muito sensível e interessante, na época, a professora (cujo nome não me recordo) dar oportunidade para a colega circense falar da cultura do circo e da sua família, que atuava junto, no espetáculo de seu pai: o atirador de facas. Ela disse o pai treinava atirar facas em sua mãe, e ela animava o público pedindo palmas e aclamações. Lembro que fomos ao circo com minha família e vi o espetáculo do atirador de facas. Penso que às vezes, nós, educadores, somos pouco sensíveis às culturas que nos atravessam em sala de aula, e deveríamos nos apropriar mais da diversidade que nos cerca, em prol de ampliar novos conteúdos para além dos escolares e acadêmicos.

Finalizado o tempo de trabalho na refinaria Gabriel Passos, meu pai foi atuar na abertura da siderúrgica Mendes Júnior, na cidade de Juiz de Fora (Figura 7).

Figura 7 - Meu pai, Luiz Tecli Coppe, na Siderúrgica Mendes Junior



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nessa época, ano de 1983, eu e meu irmão já estávamos no Ensino Fundamental II. Novamente havia a preocupação de morarmos perto da escola, pelo fato da minha mãe não dirigir. Fomos morar no bairro Vale do Ipê, em um apartamento, dessa vez. O colégio mais

próximo da nossa casa era o Colégio Santa Catarina, e meu pai negociou uma bolsa para nosso ingresso. Um colégio de freiras, muito limpo, e para a minha surpresa e de meu irmão, os “banheiros eram limpos e tinha papel higiênico”: uma realidade totalmente diferente das escolas públicas pelas quais passamos.

No colégio Santa Catarina, fiz o que hoje chamamos de Ensino Fundamental II, da quinta à oitava série da época. Lembro-me, com carinho, de duas professoras: A Mafalda, de Português, e a Gilda, de Matemática. A professora Mafalda era uma senhora dedicada às letras, e gostava de passar temas instigantes como tema de redação. Nunca me esqueci de uma de suas aulas, no retorno das férias do meio do ano, em que ela passou como tema de redação: “Nossas férias”. Lembro que escrevi uma redação com um certo traço poético, sonhando como eu gostaria que tivesse sido as minhas férias no campo, brincando ao ar livre, respirando os perfumes da manhã, mas, na realidade, eu e meu irmão ficamos todo o período de férias assistindo à televisão no apartamento.

A professora Mafalda utilizava-se de uma metodologia em que solicitava que alguns alunos compartilhassem suas escritas de redação em voz alta. E chegou a minha vez! Eu, com toda a inspiração da escrita, também fiz uma leitura mais poética, aproveitando entonações, quase em ar de sarau, em plena manhã fria de Juiz de Fora. Após a leitura da minha redação, a professora Mafalda bateu uma palma (hábito comum em todas as suas aulas) e disse: “Cristiane, parabéns pela redação! Quem sabe, no futuro, teremos uma Clarice Lispector!”. Naquela época, fiquei feliz com o elogio, mas parece que nada fez muito sentido, e eu não sabia quem era Clarice Lispector. Eu sei que, até hoje, gosto de poesia e me esforço para escrever, às escondidas, pequenos versos, longe de chegar à competência e ao brilho da poetisa.

Outra professora que teve destaque na minha passagem pelo Colégio Santa Catarina foi a Gilda, professora de Matemática. Ainda não tinha escrito nada sobre a matemática até o momento, pois uma história diferente inicia-se nesse período.

Desde que ingressei na escola, tive dificuldades com a aprendizagem em matemática. Primeiramente, com os números, as operações e, especificamente, com a tabuada. Por um longo tempo da minha vida escolar, em Betim e em Juiz de Fora, meu pai me chamava para o momento de “Sabatina”. O momento consistia em utilizar o período da manhã, no sábado, para verificar como estava meus estudos em matemática. Cabe destacar que na família Coppe, meu tio João formou-se em Matemática, e meu pai tinha a formação técnica em eletrônica, que o ligava a conceitos matemáticos na prática. Enfim, em quase todo segundo semestre letivo, lembro-me do meu pai e minha mãe procurarem uma professora particular de matemática, para

que eu não ficasse de recuperação ou mesmo reprovasse em alguma série. E assim foi: apesar de tantas mudanças, nunca peguei recuperação e nem reprovei. Fui saber o que era reprovação apenas na universidade.

No entanto, quando estava na sétima série (atualmente, oitavo ano), tive, no ensino de matemática, a professora Gilda. Ela era divertida, irreverente, praticamente gritava ao explicar a matéria. Era de estatura muito alta e tinha o estranho hábito de jogar giz nos estudantes quando estavam conversando ou quando queria chamá-los. Para além dessa particularidade, foi com a professora Gilda que eu consegui compreender os caminhos da matemática, de uma forma que nunca tinha vivenciado antes. Parece que tudo foi descortinado, e comecei a me interessar e me apaixonar pela matemática. Nesse período, fui decidindo que minhas aptidões seriam com as Ciências exatas.

Concluído o Ensino Fundamental no Colégio Santa Catarina, resolvi fazer o antigo ensino secundário em um curso técnico de Processamento de Dados, pois na década de 80 a informática pedia passagem, era quase que uma moda. E fui para essa aventura no Colégio Técnico Pio XII, no centro de Juiz de Fora. Realizar um ensino secundário técnico tem pontos positivos e negativos. Ao longo dos três anos de curso, percebi, com as diversas etapas de programação, entre softwares, Fortran, Pascal, Cobol e as infinitas compilações que fazíamos nos laboratórios, ao longo de tardes frias e chuvosas, que eu não queria essa carreira.

O período de três anos vivenciados no ensino secundário trouxe-me ainda as experiências com minhas primeiras passeatas pela democracia, a famosa campanha pelas “Diretas Já”, e uma outra manifestação contra o aumento abusivo das mensalidades do Colégio Pio XII, ambas organizadas com o apoio do movimento estudantil UNE (União Nacional dos Estudantes), do qual tinha orgulho de participar e de portar minha carteirinha. Sempre compreendi a importância dos movimentos sociais e da representação coletiva de uma classe, algo ensinado pelo meu pai como sindicalista ativo na luta pelos seus direitos e de seus pares.

E, sim, queria a matemática. Queria ser professora. Professora de Matemática. Mesmo com essa certeza, fiz meu primeiro vestibular na Universidade Federal de Juiz de Fora para o curso de Processamento de Dados. O modismo da época era intenso. Não consegui nota suficiente, e durante um ano fiz o curso pré-vestibular Anglo, no qual a parte de exatas é bastante acentuada. O ano de cursinho era, segundo meu pai, a chance que eu tinha para ingressar em uma universidade pública. Ele me disse: “Consigo pagar um ano de cursinho para você, mas não consigo pagar três anos em uma universidade particular!”. Agarrei aquela chance com todas as minhas forças, e tive muitos aprendizados que guardo até hoje, não só com a

matemática, mas com outras áreas do conhecimento, que foram de abrindo, para além de um curso técnico mais resumido, conteúdos amplos. A partir dessa oportunidade, me inscrevi novamente no vestibular, agora para o curso de matemática, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Passei em nono lugar, e no primeiro semestre do ano de 1992 iniciei minha graduação, sobre a qual tecerei mais detalhes a seguir.

2. SEGUNDO ITINERÁRIO: *TERRITÓRIOS ACADÊMICOS*

“LUONJI MUSUKU MAHUNDA, JIMO DINENE KUSEMA”⁵

(“Vários nós tornam a corda comprida e muitos nascimentos alargam a família”)

Figura 8 - Registro do II GAU



(Da esquerda para a direita: Prof.^a Sônia Clareto, Prof. Ubiratan D'Ambrosio e Prof.^a Cristiane Coppe).

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O provérbio “*Luonji musuku mahunda, jimo dinene kusema*” (“Vários nós tornam a corda comprida e muitos nascimentos alargam a família”), da tradição oral Chokwe, que tomei como inspiração para escrever os pontos deste segundo itinerário, diz muito sobre os territórios onde pisei na minha formação inicial, mestrado, doutorado e pós-doutorados, e sobre os vários “nós” que foram feitos na linha de tal itinerário, alargando a minha família acadêmica. Diz sobre os movimentos em busca de novos pressupostos teórico-metodológicos, de diálogos tecidos em

⁵ Provérbio Chokwe de tradição oral.

disciplinas cursadas, que trouxeram novos olhares para minha carreira profissional. O primeiro ponto do itinerário *Territórios acadêmicos* inicia-se na Universidade Federal de Juiz de Fora, encerrando sua volta na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A foto escolhida para abrir tal itinerário é de um encontro acadêmico e da vida em três gerações: minha professora de graduação, Sônia Maria Clareto, **nosso orientador** e eu. Uma tríade potente no nó do Programa Etnomatemática.

2.1. Graduação em Matemática (1992-1997)

O esperado primeiro dia de aula na UFJF chega “sem pedir licença”, com o início de uma rotina que se repetiria por alguns anos, fechando o ciclo de minha formação inicial em Matemática no Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora – ICE/UFJF. No primeiro semestre, tinha como desafio cursar as disciplinas Desenho geométrico I, Português I (redação/interpretação), Álgebra I, Fundamentos de Matemática Elementar I e II. Tudo era novo e difícil. Conteúdos que já tinha estudado no ensino secundário e no cursinho pré-vestibular ganharam uma “roupagem” mais rígida e formal. Desafiante ainda foi não desistir no curso no primeiro semestre, como muitos de meus amigos. Entrei com muita determinação e vontade de aproveitar ao máximo as experiências que aquela nova etapa me traria.

No exercício de recordar vivências da minha formação inicial, foi inevitável pensar em minha atual atividade docente, pois atualmente busco colaborar na formação inicial de novos professores que ensinam matemática e com pesquisadores em educação matemática na Universidade Federal de Uberlândia. Acredito que a universidade é um marco na vida de muitas pessoas, mostrando e impondo suas políticas, seus interesses acadêmico-científicos, e, do meu ponto de vista, o que ela tem de melhor – a diversidade. Tal diversidade proporcionou-me, especificamente, nos semestre seguintes, na Faculdade de Educação da UFJF, o conhecimento e o reconhecimento de como se constituía o campo da educação matemática, e mais: de como eu poderia ser, além de “professora-transmissora de informações”, uma professora-educadora.

A diversidade não se dava apenas no conjunto de conteúdos e ideais em educação matemática e em matemática. Tive o imenso prazer de conhecer e me tornar amiga do colega Abdel Rahim Mohamed Ahmadou (Madiagne Diallo), compartilhando aulas comuns de Física e cálculo, do curso de Matemática. Recordo-me de uma aula de física teórica em que o professor explicava um problema do livro clássico do autor Halliday, em que detalhava o movimento

circular de um Ioiô. Após todos os detalhes que cabiam ao problema, por parte do professor, Madiagne fez uma pergunta: “O que é um Ioiô?”. O silêncio estabeleceu-se e, para mim, aquela pergunta foi fascinante, desconstruindo, naturalmente, a postura do professor que havia apresentado toda a teoria sobre movimentos circulares em física, para o que se tem de mais relevante em uma sala aula: o contexto cultural.

O professor só perguntou: “Você não sabe o que é um Ioiô?”; ou seja: devolveu a pergunta, e disse: “Fica difícil te explicar, sem você saber o que é”. Sensibilidade zero! A aula acabou, e eu fui conversar com Madiagne. Disse que entendi que seria difícil compreender o movimento sem saber o que era um ioiô, e combinei de levar um (aqueles, das antigas promoções da Coca-Cola) que tinha em casa, na aula seguinte. Assim o fiz. Outros colegas da minha turma também levaram um ioiô, e antes da aula e no intervalo, fizemos vários movimentos circulares com o Ioiô e, especificamente, o que constava no problema do Halliday. Madiagne falou que depois de conhecer o artefato, havia compreendido melhor o problema. E o professor? Ficou sabendo que levamos diversos ioiôs, e só deu uma risadinha, passando para o próximo tema do programa.

Formamo-nos juntos e, além do problema do ioiô, guardo a lembrança de que na nossa colação de grau tocaram-se o hino brasileiro e, em seguida, o hino do Senegal. Na execução do hino do Senegal, o salão social do Banco do Brasil, onde se realizou a cerimônia, foi tomado de emoção pelos colegas estudantes senegaleses de outros cursos da UFJF. *Foi lindo de se ver!* Atualmente, Madiagne Diallo (fluyente em português, francês, inglês, alemão, espanhol e wolof; no entanto, falando sempre de sua família, principalmente de seu avô, de seu povo, de sua cultura e de religiosidade, ao longo do período que compartilhamos na graduação em Matemática), é pesquisador e especialista em pesquisa operacional, e foi homenageado com o Prêmio *African Evidence Leadership* em 2020, concedido pela Academia Africana de Ciências. Foi fundador da plataforma “*Science Advice Africa*”, e é professor do Departamento de Engenharia Industrial da PUC do Rio de Janeiro. *Um amigo que preciso reencontrar!*

Considerando a vertente cultural na formação inicial de professores que ensinam matemática, recentemente Costa e Coppe (2021)⁶ apontaram para o fato de que toda pessoa carrega consigo marcas relativas ao seu meio histórico, social, cultural e imaginário, e com os professores e as professoras em formação isso não é diferente. No entanto, diante dos diversos

⁶ COSTA, R. T. P.; COPPE, C. O local da cultura no parecer CNE/CP 2/2015 LOCAL DA CULTURA NO PARECER CNE/CP 2/2015 e no currículo da formação inicial de professores e professoras que ensinam matemática. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, v. 1, p. 149-167, 2021. Acesso: <https://seer.ufs.br/index.php/ReviSe/article/view/15832>.

desafios enfrentados na formação inicial, é preciso repensar qual o lugar da cultura nessa formação. Desse modo, a partir das teorias ligadas ao conceito de cultura pautadas nos autores Geertz (2008)⁷ e D'Ambrosio (2005)⁸, os autores realizaram um levantamento em projetos pedagógicos dos cursos de graduação em matemática e em pedagogia por região brasileira, em diálogo com o parecer CNE/CP 2/2015 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Constataram que mesmo com a mudança dos projetos pedagógicos a partir do referido parecer, a discussão das questões culturais ainda é um elemento raro na formação inicial.

De acordo com Costa e Coppe (2019)⁹, entende-se que o foco da formação de professores deva estar em um currículo que problematize os processos baseados na realidade social do educando, na qual o conhecimento do estudante se torne o coração da educação (escolar), e que tal proposta necessita o rompimento com antigos perfis de formação inicial. Apesar de constatarem, por um lado, que há uma lacuna em temáticas que envolvem a discussão da Etnomatemática nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, por outro lado, identificaram o Programa Etnomatemática como um elemento que pode dar suporte aos professores que ensinam matemática, no que se refere aos contextos de diversidade cultural e racial.

O lugar da cultura, constando ou não oficialmente no Projeto Pedagógico do meu curso de matemática da UFJF, foi um tema discutido/refletido nos últimos anos de formação inicial, a partir de disciplinas pedagógicas realizadas na Faculdade de Educação da UFJF e a partir das aulas de Prática de Ensino de Matemática, ministradas pela professora Dra. Sônia Clareto (carinhosamente chamada por nós de Soninha). Tive acesso a conteúdos, assim como no Instituto de Ciências Exatas (ICE), só que com um grande diferencial – a problematização dos temas trabalhados e a reflexão sobre eles, levando-me a acreditar que podia educar pela Matemática, incluindo as discussões culturais sob o viés do Programa Etnomatemática. Vejo que esse período foi o mais importante e decisivo para o meu futuro profissional e como pesquisadora em Educação Matemática. Por isso, tecerei mais detalhes sobre minha aproximação e diálogos com a querida professora Sônia Clareto.

A partir da disciplina Prática de Ensino de Matemática, ministrada pela professora Sônia Clareto, pude conhecer referenciais teóricos em Educação (Matemática) que mudariam

⁷ GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

⁸ D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

⁹ COSTA, R. T.; COPPE-OLIVEIRA, C. Etnomatemática e Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática: um olhar sobre a produção científica no Brasil. **Hipátia**, v. 4, n. 1, São Paulo: IFSP, 2019.

completamente o meu olhar para o ensino de matemática. Conheci, inicialmente, as ideias do autor Ubiratan D'Ambrosio, a partir da leitura que fizemos de sua obra "Educação Matemática da teoria à prática" durante a disciplina. A cada leitura e discussão dos capítulos e das temáticas que atravessavam minha mente e me levava a questionar, refletir e problematizar minha própria formação, adquiria o desejo de saber e de ler cada vez mais as ideias e propostas por Ubiratan D'Ambrosio. Tínhamos o privilégio de ter a professora Soninha como mediadora desse processo e de ter contato com o autor juntamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Unesp de Rio Claro.

Os capítulos sobre história da matemática e sobre o Programa Etnomatemática "roubaram a cena", tanto que foi preciso marcar uma conversa com a Soninha para ela me explicar melhor as ideias desse programa que tanto tinha a ver com as minhas experiências culturais e com a minha personalidade. Tinha a certeza de que era esse o caminho que queria traçar como pesquisadora e educadora matemática. Aqui foi onde tudo realmente começou!

Outros autores foram se juntando à minha biblioteca pessoal, tanto do campo da história da matemática, da história da educação matemática, da etnomatemática e da educação de um modo geral, quanto Paulo Freire, uma das referências marcantes em minha formação inicial, iniciando com a leitura da obra clássica "Pedagogia do Oprimido", ampliando ainda mais meus olhares para a educação (matemática) e delineando os territórios onde gostaria de pisar.

Para além das leituras relevantes indicadas pela Soninha, nas aulas ou fora delas, uma atividade acadêmica marcou de forma especial minha formação. Fomos desafiados por ela, no nosso último ano de graduação, a participar do 2º Encontro Luso Brasileiro de história da Matemática e II Seminário Nacional de História da Matemática, em Águas de São Pedro, no período de 23 a 26 de Março de 1997. Aceitamos o desafio, e um grupo de estudantes de licenciatura, junto com sua professora, se aventurou em um ônibus convencional, partindo da rodoviária de Juiz de fora para o evento.

A oportunidade de participar de um evento científico em âmbito nacional e internacional, conhecer alguns de nossos referenciais: Ubiratan D'Ambrosio, Sérgio Nobre, Elza Gomide, Luís Saraiva e tantos outros, proporcionou um descortinar de possibilidades para nossos caminhos para o futuro. Um jantar especial com o professor Sérgio Nobre nos ajudou a compreender o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro. Nosso olhos brilharam com a possibilidade de termos um caminho aberto para/pela pesquisa.

Ao final de minha graduação (Figura 9), se elaborasse um estudo a fim de traçar um perfil de formação, apresentaria resultados de maior relevância em competências e habilidades em uma dimensão técnico-científica do que em uma dimensão didático-pedagógica, com exceção das aulas da Faculdade de Educação. Ao pensar nessa realidade – que acredito ser a de muitas graduações –, concordo com a afirmação de Nunes (2000)¹⁰, de que os cursos iniciais de formação de professores, quer no âmbito do Ensino Médio, quer no Ensino Superior, têm como objetivo produzir a profissão docente, habilitando o futuro profissional para o exercício do magistério. Entretanto, são cursos que, já há muitos anos, recebem a crítica de propagar um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se, entre outros aspectos, por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção de conhecimento; por trabalharem sob o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério.

¹⁰ NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua: o mundo do trabalho na formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Figura 9 - Colação de grau de Licenciatura em Matemática



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Penso ainda que a formação continuada do professor pode ser um elemento potencial para suprir ausências e lacunas de discussões que envolvem o papel do professor em três categorias, tal como aponta o professor Ubiratan D'Ambrosio (2003)¹¹: 1. emocional e afetiva; 2. política; 3. de conhecimentos.

Apesar de não ter uma visão mais ampla de minha carreira profissional, no final da graduação, por meio do contato com alguns professores do curso (Sônia Clareto, Adlai e Amarildo), já havia decidido que faria o mestrado em Educação Matemática na Unesp de Rio Claro. Tinha em mente que minha formação inicial era só o início de um itinerário e que a carreira de professora/educadora pela matemática necessitava da experiência de pisar em novos territórios.

¹¹ D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2003.

Finalizando o curso de graduação em Matemática, junto com colegas do curso de Informática, Química, Física e Educação Artística (Figura 10), no domingo, após a cerimônia de colação de grau, segui viagem para Rio Claro com meu marido, Cláudio Renato, e meu ex-professor, Amarildo Melchiades, para cursar uma disciplina como aluna especial de Álgebra Linear, com o orientador de doutorado do professor, Rômulo Lins (*presente!*).

Figura 10 - Turma de formandos 1997, do ICE/UFJF



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

2.2 Mestrado em Educação Matemática (1998-2001)

Uma viagem de carro de Juiz de Fora a Rio Claro, em um tempo aproximadamente de 8 horas e meia, me separava do sonho de pisar em territórios unespianos. Nessa época, já estava formada, casada e em transição de cidade. Depois de um ano de casada, meu marido precisou mudar de cidade, e por conta do meu desejo de fazer mestrado na Unesp de Rio Claro, a cidade que possibilitava essa realização foi São Paulo. Meus movimentos continuaram intensos depois de casada. A decisão de cursar uma disciplina em Rio Claro, em parte se dava pelo desejo de já iniciar a compreensão desse contexto como aluna especial, já que iríamos nos mudar para São Paulo.

Chegamos em Rio Claro no final da tarde, e meu ex-professor Amarildo todo animado para eu iniciar uma nova fase como aluna especial na disciplina “Álgebra Linear”, e ter o privilégio de ser aluna do Rômulo Lins. Já havia combinado sobre minha hospedagem naquelas semanas intensas de curso de verão. Ficaríamos na casa do Rômulo. Foi assim que vi o Rômulo pela primeira vez. Chegamos na casa dele, e ele me recebeu muito bem. Na mesa da sala, havia muitos livros e anotações, um movimento intenso de estudos que parece ter virado a noite. Rômulo me disse para ficar à vontade, e que ele tinha hábitos noturnos e não poderia me prometer café.

Apresentou-me o quarto onde poderia me acomodar, e conversamos muito pouco naquele dia. Enfim, no dia seguinte, bem cedo, iniciaríamos o curso de verão. No dia seguinte, levantei-me bem cedo, ansiosa para compreender/iniciar meus primeiros passos para ingresso no mestrado na Unesp de Rio Claro. Cheguei antes do horário previsto, às 8 horas. O professor Rômulo chegou um pouco mais tarde, por volta das 9h15 da manhã.

Apresentou-se, e logo foi se explicando acerca do seu atraso, dizendo que já tinha cansado de avisar à secretaria e coordenação do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, que não adiantava atribuir-lhe aulas pela manhã, que ele iria ministrar aulas somente no período da tarde e noite. Disse ainda que tinha ido àquele primeiro dia de aula mais cedo em respeito a nós. Orientou-nos que durante o período da manhã iríamos discutir, à luz da teoria do Modelo dos Campos Semânticos, problemas relacionados à álgebra linear, e que deveríamos privilegiar discussões coletivas para serem aprofundadas no período da tarde.

As manhãs e tardes de discussão eram intensas, nos sentidos que cada um trazia de sua realidade. Naquele período, fiz amizades para a vida. Recordo-me de Tânia Gusmão de Vitória da Conquista (primeira pessoa que conheci no ônibus, que iria fazer a disciplina), Jonei Cerqueira de Salvador, Renata Camacho Bezerra, de Tupã/SP (colega e amiga de república e da vida), e tantos outros colegas de um primeiro curso que guardo na memória e que temos o privilégio de compartilhar de nossa amizade até hoje.

Entre idas e vindas de Rio Claro para Juiz de Fora, Rio Claro para Ribeirão Preto e de Rio Claro para São Paulo, fomos ajustando a mudança em definitivo para São Paulo. Nesse período, estava com o diploma de graduação na mão e sem trabalho. Minhas experiências como professora da educação básica no estado de Minas (contarei um pouco mais sobre essa época no terceiro itinerário) não contavam para atribuições de aula em São Paulo. Muitos currículos distribuídos na cidade grande, e zero oportunidade.

Uma certa frustração foi tomando conta da minha rotina entre academia e longos períodos de solidão em um apartamento, durante o trabalho do meu marido. Enfim, decidi retomar à Unesp para cursar, novamente, disciplinas com aluna especial, focando no processo seletivo do Programa para o ingresso no ano de 1999.

O período de retomada como aluna especial do Programa me trouxe novas experiências e aprendizados inesquecíveis. Fiz matrícula na disciplina de “Análise Matemática”, e tive o imenso prazer de ter o professor Roberto Ribeiro Baldino. Novamente, minha surpresa foi que o professor utilizava como metodologia do seu curso a sua própria teoria. No caso do Baldino, a Assimilação Solidária (AS).

Baldino¹² considera a AS como uma proposta interventora na sala de aula, mudando o conceito de mérito, ou seja, instituindo valores que vão além do valor atribuído à competência de conteúdos. O contrato de trabalho deve ser apresentado e discutido com a turma no início de cada disciplina. Considera-se o estudante no centro do processo de ensino e de aprendizagem, em oposição ao que o autor denominou de ETV (ensino tradicional vigente), no qual o foco está no conteúdo e no professor. Recordo que atrasos no grupo eram um desrespeito com os colegas, e tudo era registrado pelo professor em uma ficha coletiva por grupos. Os temas como limites, derivadas e integral, sob o olhar de uma discussão do cálculo infinitesimal, eram negociados ao longo do curso. No contrato de trabalho acordado com Baldino nessa disciplina, estava o dia em que você iria à lousa, para interação e condução da discussão no grupão. Ele dizia que não marcava o dia, pois o interessante era “preparar-se para a aula e não preparar a aula!”. “Aprendi com ele, também, “que o que o professor ensina/fala não é o que o estudante aprende ou escuta!”. Há muitos significados e significantes nessa linguagem oral e nos conceitos formalizados. Enfim, o curso com Baldino trouxe novas referências para o cálculo e para pensar o ensino de matemática.

Considero que a disciplina “História da Matemática” trouxe um novo olhar para o meu recém-escrito projeto de mestrado, já que nesse período estava realizando as provas do processo seletivo e fazendo essa disciplina e, ainda, como aluna especial. Novamente, muitos aprendizados com aquele professor querido que conheci no II Encontro Luso Brasileiro de História da Matemática e II Seminário Nacional em História da Matemática no ano de 1997, em Águas de São Pedro. As aulas do Serginho (como carinhosamente o chamamos) mesclavam história da matemática, filmes, história da educação matemática (internacional e brasileira),

¹² BALDINO, R. R. Pesquisa-Ação para formação de professores: leitura sintomal de relatórios. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.

explorando contextos sociais, políticos e culturais, tal como deve ser lida/compreendida a história.

Na metodologia de avaliação, utilizava o instrumento Relatório-Avaliação idealizado pelo professor Ubiratan D'Ambrosio, com entrega semanal. Em uma das aulas, ao abordar elementos da história da matemática do mundo islâmico, citou o nome de Malba Tahan. Fez uma aula dizendo que muitas pessoas achavam que Malba Tahan era um matemático árabe, mas que, na verdade, era o professor de matemática carioca Júlio César de Mello e Souza. Após a aula com essa temática, houve um feriado, e tivemos quinze dias para a escrita do relatório-avaliação. No item referente aos comentários do estudante, em que pode-se fazer uma pesquisa sobre temas discutidos em sala de aula, qual foi minha curiosidade? O que faz um professor de matemática carioca divulgar-se e divulgar suas obras com o pseudônimo de Malba Tahan? Fui a fundo nessa pesquisa durante o tempo que tivemos entre uma aula e outra. Ao entregar o relatório-avaliação para o professor, lembro de dizer: “Acho que me empolguei com o tema do Malba Tahan e escrevi mais do que deveria!”. Serginho olhou para mim e disse: “Está nascendo o seu projeto de mestrado?”. Estava no meio do processo seletivo, e me inscrevi com um projeto de Multiculturalismo crítico no ensino de matemática, sugerindo o professor Ubiratan como orientador. Expliquei isso para o Serginho, e ele me disse: “Vamos ver o que vai dar. E depois, deixe que eu fale com ele!”.

E assim nasceu o meu projeto de mestrado, buscando desvendar a vida e obra de Malba Tahan a partir de contatos com a família, com o seu discurso pedagógico, e tentando compreender o que o aproximou da cultura árabe, o que explica sua vida e obra.

Fui aprovada no processo seletivo, e no ano de 1999 iniciei meus estudos na Unesp de Rio Claro como aluna regular. Já familiarizada com o Programa, colegas, grupo de pesquisa e docentes, fiz mais um conjunto de disciplinas que agregaram muito na minha formação. Dessa vez, tive o privilégio de ser aluna do professor Ubiratan, na disciplina “Tendências em Educação Matemática”. Foi um show de aprendizado de como ser educador, pesquisador e um ser humano muito especial, próximo a todos os estudantes. Além de compartilhar suas transparências preparadas cuidadosamente para nossas aulas, ele compartilhava as palestras, eventos dos quais participava no Brasil e no exterior, destacando elementos das tecnologias, do Programa Etnomatemática e de teóricos com quem estava dialogando em projetos de pesquisa. Compartilhava também dos projetos de pesquisa que orientava, sempre dizendo da importância e relevância dos temas por eles explorados. Um educador muito além do seu tempo, que tecia

diálogos do mestre Paulo Freire a novos orientandos de mestrado e doutorado, com o mesmo respeito ao “ser humano” (verbo e substantivo).

Para avaliação da disciplina, o professor Ubiratan utilizava o instrumento criado por ele: o relatório-avaliação. Foi incrível ter sido avaliada por esse instrumento avaliativo respeitoso e ter o retorno do professor de cada relatório entregue, de cada teórico citado e de cada reflexão realizada após suas aulas. Muita gratidão por esse período de aprendizado, para além do fato de ser meu orientador!

Realizei também a disciplina “Dimensões psico-emocionais, sociais e culturais da Educação Matemática”, ministrada pelo professor Antônio Carlos Carrera de Souza. A proposta da disciplina trazia um desafio inicial: a leitura de pelo menos um livro por semana, envolvendo temas com vertentes de Freud e a Educação e os discursos de cultura e democracia nas obras clássicas de autora Marilena Chauí. A metodologia utilizada pelo professor Carrera era muito interessante. Ele conduzia a discussão dos temas dos diversos livros selecionados para o curso a partir de fragmentos importantes, que geravam discussões entre os grupos. Havia sempre uma frase da aula para ser discutida por todos os grupos. A dinâmica era organizada em fragmentos de tempo, compreendendo todo o período da manhã. Essa proposta permitiu, para além de discussões/reflexões, riquíssimas acerca dos temas do conteúdo programático, uma interação entre os colegas, e muitas amizades desse momento que era um presente para nossa semana, apesar do intenso trabalho de leitura que demandava de todos os inscritos na disciplina. Nessa época, fiz amizade com um grupo querido de professores: Sandra Ferreira, Dumara Coutinho, Antônio Silvio (*in memoriam*) e Ana Maria Maceira Pires, da Universidade Guarulhos. Além de compartilharmos os conhecimentos, inúmeras vezes compartilhei caronas no trajeto Rio Claro x São Paulo, com conversas muito interessantes e agradáveis sempre. Essa amizade rendeu frutos mais tarde. Falarei mais um pouco no terceiro itinerário.

Além das disciplinas que cursei no programa, como bolsista CAPES participava ativamente dos seminários de pesquisa, do grupo de pesquisa em História da matemática e suas relações com a Educação Matemática, coordenado pelo professor Sérgio Nobre, e fui convidada pelo meu orientador a frequentar o grupo de etnomatemática coordenado pela professora Maria do Carmo Santos Domite (*Presente!*) e pelo professor Ubiratan, na Faculdade de Educação da USP.

A internacionalização sempre foi uma vertente forte do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP. No período em que estive por lá, tive o privilégio de cursar uma disciplina em História da matemática com o professor alemão Hans Wussing.

Uma outra questão que considero importante dentro de minha participação no Programa de Pós-Graduação foi a escolha do meu nome para atuar como representante discente no conselho do Programa, buscando compartilhar demandas discutidas em assembleias dos alunos com os docentes do Programa, nas reuniões, e atualizando os colegas sobre as mudanças institucionais. O período atuando como representante discente no Conselho compreendeu as coordenações do professor Marcelo Borba, seguido da saudosa professora Altair de Fátima Furigo Poletini.

Voltando a falar das buscas de pistas pela vida e obra de Malba Tahan, tinha como objetivo da investigação apresentar uma “viagem” histórica com dados biográficos do professor Mello e Souza¹³, desde sua infância, na cidade de Queluz, até sua consagração como Malba Tahan, no contexto de suas obras, em particular, nas obras *O Homem que Calculava* e *Didática da Matemática*. Buscou-se conhecer e reconhecer a importância de Mello e Souza, analisar suas ideias acerca do ensino da matemática e compreender o fator cultural árabe presente na figura de Malba Tahan, sob o foco filosófico de Mohamed Abed Al-Jabri, tecendo um diálogo com algumas vertentes presentes do Programa Etnomatemática.

A partir desse objetivos, precisei fazer contato com Sônia Maria Pereira, filha de Malba Tahan, no bairro de São Conrado, no Rio de Janeiro, para compreender sua personalidade. Foi o primeiro contato com alguém da sua família. Marcamos uma entrevista para saber um pouco sobre esse pai, professor criativo, como era seu perfil. Após uma conversa muito proveitosa, ao final Sônia falou que muitos pesquisadores a procuravam para saber de seu pai, e não retornavam a ela os resultados das pesquisas, e ela realmente ficava curiosa para saber o que tinha sido produzido após as conversas. Nesse momento, não tive dúvidas e falei: “Isso não irá acontecer conosco! Será diferente”. E até hoje mantenho contatos com o filho da Sônia, André Pereira, pesquisador da Fundação Osvaldo Cruz no Rio de Janeiro, juntamente ao diálogo com os pesquisadores e admiradores do autor, no *site* oficial de Malba Tahan, e com o Pedro Paulo Sales, seu sobrinho-neto. Sonia Maria e seu marido, Helio Marçal, estão vivos e guardando memórias e sabedorias de uma idade avançada. Lembro, com carinho, que sempre me receberam de portas abertas em seu apartamento no Rio, e depois em sua casa em Nogueira, em Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro.

As buscas por desvendar a vida e a obra de Malba Tahan não se limitaram apenas a entrevistas. Na época, encontrava-se na cidade de Queluz o Instituto Malba Tahan (IMT), que guardava a maior parte do acervo de Malba Tahan. O IMT foi meu destino de buscas para a

¹³ MELLO E SOUZA, J. B. **Meninos de Queluz**: crônica de saudade. Rio de Janeiro: Aurora, 1949.

pesquisa de mestrado. Pisei na terra onde Malba Tahan escreveu, em uma de suas obras, que brincou muito ao ar livre, colecionou sapos vivos e evitava lugares que diziam ter lobisomens.

A pequena cidade de Queluz fica na divisa do estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, fronteira que Malba Tahan, meu conterrâneo, pisou, e eu estava pisando, seguindo suas pistas, e sendo contemplada com os recursos de uma bolsa CAPES. Inspirando-me nos encontros com a família, nas buscas pelo acervo pessoal de Malba Tahan no IMT e dialogando com meu querido orientador, finalizamos o texto da dissertação.

Marcamos a data da defesa e, como prometido, convidei a filha e o genro de Malba Tahan para a defesa na Unesp de Rio Claro, dizendo que ficaria muito feliz com a presença deles e que depois enviaria uma cópia da dissertação a eles.

Um dia antes da defesa, recebi uma ligação do Hélio, dizendo: “Minha menina (era costumava me chamar), paramos para dormir em Araras. Amanhã, eu e Sônia estaremos com você na sua defesa!”. Eu não podia crer! Eles saíram de carro, do Rio de Janeiro, para prestigiar a minha defesa. Liguei imediatamente para o professor Ubiratan, informando a novidade. E ele disse, serenamente: “Que beleza! Vamos aproveitar a presença deles, quebrar os protocolos e deixá-los falar, caso queiram. Precisamos valorizar esse momento!”.

Assim foi feito. Defendi a dissertação “Do menino Julinho à Malba Tahan: uma viagem pelo oásis do ensino de matemática”¹⁴ no ano de 2001 (Figura 11). Tive o privilégio de ter na banca os professores Sérgio Nobre (Unesp de Rio Claro) e Sérgio Lorenzato (Unicamp). Como defendi com um mês de antecedência, como bolsista da CAPES, ao final da defesa o coordenador do programa anunciou essa questão, dizendo que a CAPES iria me conceder uma bolsa-extra: “bolsa tese”, por ter defendido antes do prazo. Foi só alegria, pois ainda precisava custear os exemplares finais, e foi muito oportuno. *Obrigada, CAPES!*

¹⁴ OLIVEIRA, C. C. **Do menino – Julinho a Malba Tahan: uma viagem pelo oásis do ensino da matemática**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

Figura 11 - Registro da defesa de dissertação



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após a defesa, quis passear, e fui para Fortaleza para recarregar minhas energias na praia. Depois iria pensar o que fazer para o futuro – uma parte que contarei no terceiro itinerário.

2.3 Doutorado em Educação (2004-2008)

Iniciar uma caminhada em um doutorado sempre foi um de meus objetivos após a finalização do mestrado e depois de dois anos de trabalho no ensino superior. No ano de 2003, fui agraciada com a vida, com o nascimento da minha primeira Anna (Anna Carolina Coppe de Oliveira). Tendo como principal alvo institucional a Faculdade de Educação da USP, visto que já conhecia alguns professores pela minha participação no grupo de pesquisa GEPEM, desde a época do mestrado, e sabendo que a seleção era muito concorrida, resolvi aproveitar o período de licença-maternidade para prestar a seleção para o doutorado como uma etapa experimental, para compreender os pontos importantes do programa, suas linhas de pesquisa e como poderia, em um futuro bem próximo, ingressar no programa.

Fui realizando as provas das etapas do processo seletivo, iniciando com a prova de espanhol, na qual fui aprovada. Na época, tinha estudado espanhol por um ano em uma escola de idiomas, preparando-me para meu futuro ingresso em um doutorado. Chegou a segunda

etapa, referente ao projeto de pesquisa, e novamente fui aprovada. Então, restava apenas a última etapa, referente à entrevista, para minha aprovação no processo. No entanto, comecei a me desesperar ao pensar que a experiência era apenas “um teste”. Comecei a pensar em algumas questões: Como faria, caso passasse na terceira etapa? Como fazer um doutorado com uma bebê de um mês? Algo que a princípio estava super tranquilo, maternal, tornou-se um período conturbado de incertezas. No mesmo período, ainda tivemos a triste notícia de que um câncer, que já havia sido tratado com cirurgia, quimioterapia e radioterapia por meu pai, havia rescindido. Enfim, um caos!

Em um dos dias em que minha sogra Loide estava me auxiliando com os cuidados da bebê, vindo da cidade de Ribeirão Preto, ela ouviu essa história e minhas inseguranças, e tentou me tranquilizar, dizendo: “Calma, uma coisa de cada vez! Vá, e faça essa prova. Se você passar, eu me mudo para São Paulo para cuidar da nenê para você!”. Quando, no início deste texto de Memorial, fiz um agradecimento especial às mulheres que estiveram comigo para que eu chegasse hoje até aqui, não estava exagerando.

Fui aprovada no processo seletivo, e em 2004 iniciaria o meu primeiro ano do doutorado na Faculdade de Educação da USP. Minha sogra e meu sogro não só se mudaram para São Paulo, como moraram na mesma rua que nós, para facilitar a logística, e me acompanharam em diversas atividades acadêmicas, congressos e horas em que dedicava-me ao trabalho de coordenadora de curso na Universidade Guarulhos, conciliando as atividades do doutorado.

O doutorado em Educação abriu novos olhares para o meu projeto de pesquisa, em que tive novamente o prazer de ter sido orientada pelo professor Ubiratan. Malba Tahan continuou sendo algo que gostaria de desvendar um pouco mais, agora com um diálogo entre a Mitocrítica de Durand e o Programa Etnomatemática. Da busca pela compreensão do menino Julinho a Malba Tahan, no projeto de doutorado queria compreender o processo do homem ao mito. Com essa busca, fiz disciplinas muito interessantes no programa. A primeira disciplina, “O discurso do Inconsciente nas Manifestações do Oral e suas possibilidades pedagógicas”, ministrada pelo professor Claudemir Belintane, discutia acerca das leituras do inconsciente, que se pode fazer em discursos escritos e da oralidade. Uma disciplina pautada em Sausurre, sobre signos e significantes, ideias de Freud e Lacan amarradas ao discurso do inconsciente. Uma disciplina de conteúdo denso, mas muito instigante. A metodologia das aulas do professor Belintane era muito prazerosa. Ao final ou ao início das aulas, alguém lia uma poesia do livro que guiaria a disciplina: o “Livro dos amores: contos do desejo”, do autor Henri Gougoud, publicado pela

editora Martins Fontes. A obra traz uma coletânea de contos de tradição oral de diversas culturas, falando de manifestações sagradas e do amor. Uma experiência incrível!

Além disso, o professor organizava dinâmicas entre os estudantes, para a compreensão do conteúdo, de um modo mais lúdico e divertido. Uma das aulas marcantes, para mim, foi quando ele utilizou o filme “Kiriku e a feiticeira” para trabalhar os discursos de oralidade de uma comunidade cultural. A história do pequeno Kiriku marcou minha formação, e a cada vez que revejo o filme, reflito sobre novas mensagens que o conto/mito africano traz como ensinamentos.

“Formação contemporânea de professores” foi uma disciplina muito importante para a compreensão de termos muito mencionados nessa linha de pesquisa educacional. Maria Isabel de Franco (Bel), José Cerchi Fusari e Selma Garrido Pimenta conduziram com maestria a disciplina, que foi dividida em três momentos. Esses momentos envolveram questões da profissionalização do trabalho docente, as concepções e teorizações presentes na obra da professora Selma Pimenta, acerca do ser professor pesquisador e professor reflexivo, democracia e autonomia da prática docente, estágio supervisionado, professor principiante, formação contínua de professor e a relevância dos sindicatos como instância formadora de professores.

Foi uma disciplina intensa e imersa em reflexões sobre a profissão de professor, sobre novas concepções de pesquisas com a temática e uma vasta e rica lista de referenciais teóricos em âmbito nacional e internacional, tais como John Dewey, José Contreras¹⁵, Donald Schön¹⁶ e tantos outros, além da produção científica dos próprios professores. Um detalhe me chamou a atenção: a conexão e a cumplicidade entre os professores, por pensarem, de modo coletivo, o programa e a dinâmica da disciplina, e o fato de trabalharem juntos, com projetos de pesquisa, e guardarem o respeito e admiração na relação orientandos-orientadora, visto que tanto o professor Fusari quanto a professora Isabel foram orientados pela professora Selma Garrido. Tal elemento tornou a disciplina ainda mais potente nas discussões, mesmo tendo a divisão didática em três momentos, em que cada professor conduzia o tema de sua especialidade. Muitos aprendizados!

No final do semestre em que cursei essa disciplina, infelizmente perdi meu pai, e precisei refazer o trabalho final, a fim de aprofundar nos referenciais. Ao conversar com o professor Fusari, expliquei-o sobre o ocorrido e que, de fato, naqueles dias de luto, não consegui

¹⁵ CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁶ SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

produzir um texto conectado com os referenciais trabalhados na disciplina. Sabiamente, o professor me disse que eu deveria ter informado a ele, para pensar em um novo prazo. Então, eu disse que já estava melhor e que iria refazer com cuidado o trabalho final da disciplina. Assim o fiz, e consegui finalizar com o conceito A.

Tive ainda o privilégio também de cursar a disciplina EDM5097 – Educação, cultura e prática pedagógica (O conhecimento matemático em uma perspectiva cultural), ministrada pela professora Maria do Carmo (*Presente!*). As ideias da antropologia, da filosofia e de autores na área de educação e da educação matemática, compreendendo as décadas de 80 e 90, ampliavam meus olhares para a natureza do conhecimento, até chegar às teorizações/concepções do Programa Etnomatemática. Cabe aqui destacar que autores que recentemente foram inseridos em discussões de pesquisa no campo da educação (matemática) foram trabalhados nessa disciplina, o que me faz pensar que a nossa querida Carmo (“nossa florzinha”, “nossa Grumixama”) estava muito além do seu tempo

Tenho, até hoje, uma pasta física com os textos (artigo e capítulos de livros) que serviram de base para a disciplina e eram disponibilizados na pasta 97 da antiga sala de xerox da Faculdade de Educação da USP. A disciplina era organizada em 15 semanas do semestre, compreendendo os temas apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de temas e textos da disciplina EDM-5097

	Programa de Pós-Graduação em Educação	Disciplina EDM-5097 Educação, Cultura e Prática Pedagógica (O conhecimento matemático em uma perspectiva cultural)
<i>Aula</i>	<i>Atividade/Tema</i>	<i>Texto/Orientação</i>
1	- Apresentação do programa - Atividade inicial: relato de uma experiência vinculada a fatores culturais - Sobre ensino, cultura e poder	FASHEH, M. “Matemática, Cultura e Poder”. <i>In: Ethnomathematics-challenging eurocentrism in Mathematics Education</i> . Cap. 13. 1997.
2	Do conhecimento: indagações filosóficas Do conhecimento: condições culturais, históricas e sociais O conhecimento do conhecimento	CORTELLA, M. S. “Alguns tópicos da teoria do Conhecimento”. Vídeo. 1998. CORTELLA, M. S. “A Escola e a Construção do Conhecimento”. <i>In: A Escola e o Conhecimento</i> . Cortez Ed. 1998. MORIN, E. Método III - O Conhecimento do Conhecimento (Introdução). Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.

3	Do conhecimento: valor e cultura Diálogo e multidisciplinaridade	CORTELLA, M. S. Conhecimentos e valores: fronteiras da não neutralidade. <i>In: Cap. I, A Escola e o Conhecimento.</i> 1998. p. 45-54. D'AMBROSIO, U. "Valores no ensino de matemática" <i>In: Etnomatemática.</i> São Paulo: Ed. Ática, 1990. p. 5-10. D'AMBROSIO, U. "Tantos povos, tantas matemáticas". <i>In: Revista Educação,</i> n. 199, p. 3-5, 1997. ALBERONI, F. "Valores". Lisboa: Bertrand Editora, 1997. FAUNDEZ, A. Diálogo e multidisciplinaridade. [S.I.], mimeo. 1988.
4	Do conhecimento: antropologia, cultura e questões políticas	PONCE, A. "A educação na comunidade primitiva". <i>In: Educação e Luta de Classes.</i> 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996. GARCIA, P. B. "Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber". <i>In: A Questão Política da Educação Popular.</i> 5. ed. S. Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
5	Do conhecimento: pontos de vistas e conexões entre antropologia e educação/pedagogia	DAUSTER, T. "Relativização e Educação – usos da Antropologia na Educação." 1998. <i>In: Antropologia e Educação, Caderno Cedes,</i> 43. GUSMÃO, N. M. M. "Antropologia e Educação: origens de um diálogo". <i>In: Antropologia e Educação. Caderno Cedes,</i> 43, 1998. GOMES, N. L. Escola e Diversidade Étnico-Cultural: Um Diálogo Possível. <i>In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura/Dayrell. J. (org.).</i> Belo Horizonte, 1996. GUSMÃO, N. M. M. "Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro". <i>In: Cadernos de Pesquisa,</i> n. 107, Fundação Carlos Chagas, jul. 1999.
6	Do conhecimento: repressão e tensão cultural	CONSORTE, Josi. G. "Culturalismo e educação nos anos 50: um desafio da diversidade." 1998. <i>In: Antropologia e Educação, Caderno Cedes,</i> 43. GOMES, Josi. "A educação nos estudos de comunidades no Brasil". <i>In: Boletim Educação e Ciências Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais,</i> ano 1, vol. 1, Rio de Janeiro, 1956.
7	Do conhecimento: repressão e tensão cultural	CONSORTE, Josi. G. "Culturalismo e educação nos anos 50: um desafio da diversidade." <i>In: Antropologia e Educação, Caderno Cedes,</i> 43, 1998. BARROS, J. M. O rodar do moinho: notas sobre a antropologia e o conceito de cultura. <i>In: Cad. Ciências Sociais,</i> Belo Horizonte, v. 3, n. 3, 1993. GOMES, N. L. Escola e Diversidade Étnico-Cultural: Um Diálogo Possível. <i>In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura/Dayrell. J. Belo Horizonte: Ed. UFMG,</i> 1996.

8	Diferentes definições de CULTURA	<p>MATE, C. H. A instituição escolar como higienizadora da sociedade dos anos 20. <i>In: Ver. Cultura Histórica em Debate</i>. São Paulo: EDUNESP, 1995.</p> <p>MATE, C. H. O Discurso da racionalidade para as escolas paulistas dos anos 30 e a nacionalização do ensino. <i>Anais do II Congresso Luso-Brasileiro</i>. São Paulo: FEUSP, 1998.</p> <p>⇒ Tarefa 1: Construir (uma) fundamentação teórica ou discuti-la, a partir da leitura/discussão de Cortella, Morin, Gusmão, Consorte, Dauster, D'Ambrosio, Santos, entre outros, no contexto/texto de Fasheh "Matemática, Cultura e Poder".</p> <p>⇒ Tarefa 2: Das interpretações teóricas/textos estudados, eleger/destacar um(s) deles como eixo teórico para o próprio/a trabalho de dissertação/tese ou projeto de pesquisa. Construir texto, discutindo a apropriação/escolha.</p>
9	Do conhecimento: antropologia e pedagogia: pontos de vista conexões	<p>DAUSTER, T. "Relativização e Educação – usos da Antropologia na Educação. <i>In: Antropologia e Educação, Caderno Cedes</i>, 43, 1998.</p> <p>GOMES, Josi. "A educação nos estudos de comunidades no Brasil". <i>In: Boletim Educação e Ciências Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais</i>, ano 1, vol. 1, Rio de Janeiro, 1956.</p> <p>Aprender Antropologia/Os pais fundadores da Etnografia: sobre Malinowski e Boas (s/n).</p>
10	Do conhecimento: antropologia e pedagogia: pontos de vista conexões	<p>- SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito. <i>In: Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais/Santos & Silva & Azevedo</i>. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.</p> <p>- SACRISTÁN, J. G. Escolarização e Cultura: a dupla determinação. <i>In: Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais/Santos & Silva & Azevedo</i>. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996.</p> <p>- Textos básicos sobre Comte e Marx.</p>
11	Educação/Diversidade/Conflito (Da cultura: Suassuna/vídeo)	<p>- SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito, 1996.</p> <p>- GERDES, P. A Ciência Matemática/Façamos a Matemática uma arma na Construção do Socialismo, 1980. Transcrição de palestra.</p> <p>- Da Etnomatemática 3. G. Knijinik.</p>
12	Matemática como produção social Matemática como produção cultural Etnomatemática	<p>- GERDES, P. A Ciência Matemática/Façamos a Matemática uma arma na Construção do Socialismo, 1980. Transcrição de palestra.</p> <p>- KILPATRICK, J. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional e científico. <i>Zetetiké</i>, v. 4, n. 6, 1996.</p> <p>- Da Etnomatemática 3. G. Knijinik. Educação Matemática em revista. Exemplar temático: <i>Etnomatemática</i>, 1993, ano 1, n. 1, 2º sem. Revista da SBEM.</p>

13	Etnomatemática Etnociência	- GERDES, P. A Ciência Matemática/Façamos a Matemática uma arma na Construção do Socialismo, 1980. Transcrição de palestra. - CAMPOS, M. D’Oliveira. Texto Anais Prim., 2001. - Cong. Bras. Etnomatemática. (no prelo). - COSTA, Florinda. Etnomatemática: um novo modo de ver de estar no ensino de Matemática. Educação e Matemática, n. 54, 1999.
14	O racismo e a população negra	LIMA, H. P. “Histórias da Preta”. S. Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. - The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People’s Children. Harvard Educational Review (1988) 58 (3): 280–299. DOI: https://doi.org/10.17763/haer.58.3.c43481778r528qw4 .
15	Discussão retomada texto M. Fasheh	Discussão final.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Senti a necessidade de apresentar todo o cronograma proposto, para compartilhar o quanto as discussões de pesquisadores das diversas áreas do conhecimento e as discussões/reflexões mediadas pela professora Carmo permitiam cruzar fronteiras inimagináveis para os nossos projetos e pesquisa, para nossa constituição como educadores e futuros formadores de professores que ensinam matemática e novos pesquisadores em Educação (Matemática). Pela diversidade dos temas e textos, percebe-se o quanto o discurso estava além do seu tempo. Os artigos e capítulo lidos traziam novas e novos autores de referência, com experiências no chão da escola no Brasil e em outros países, levando-nos a conhecer e investigar novas referenciais e teorias. Gostaria de destacar ainda a discussão de textos de intelectuais negras ao longo do curso, como Nilma Lino Gomes e Heloísa Pires Lima, e as ideias apresentadas sobre as mudanças necessárias ao perfil da escola, tal como aponta Gomes (1996)¹⁷:

Um olhar mais atento nos mostrará que a cultura escolar está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas relações sociais e no processo cultural. Dessa forma, a inclusão das demandas dos Movimentos Sociais, do estudo sobre a produção simbólica e material do povo negro, torna-se imprescindível para aqueles que desejam refletir de maneira séria e cuidados sobre a realidade educacional. Essa reflexão deverá estar articulada com a discussão sobre a cultura de uma forma mais geral e com a análise sobre as relações estabelecidas pelos sujeitos sócio-culturais na escola e na sua vivência no mundo do trabalho (Gomes, 1996, p. 90-91).

¹⁷ GOMES, N. L. Escola e Diversidade Étnico-Cultural: Um Diálogo Possível. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura/Dayrell. J. (org.)**. Belo Horizonte, 1996.

Os múltiplos olhares da Carmo tinham o cuidado de trazer muitos temas que estavam sutilmente emergindo nos espaços acadêmicos, em um tempo sem cotas nos Programas de Pós-Graduação, mas que levou-a a compreender/acolher professoras/pesquisadoras e professores/pesquisadores negros, inicialmente que se aproximavam do GEPEM e ingressavam no mestrado ou doutorado para serem orientadas/os por ela. Tal movimento levou, para as discussões teórico-metodológicas do grupo, referenciais negras e negros, pensamentos sobre colonialismo, diálogos com projetos de pesquisa timidamente emergentes na época, sobre Africanidades e Etnomatemática, Descolonização e, mais recentemente, a decolonialidade; além dos textos e da presença física do Paulus Gerdes no GEPEM e em escolas de educação básica de São Paulo, evocando as africanidades e os Sona de Angola.

Após as disciplinas cursadas, passei pelo Exame de qualificação, e quase no último ano de doutorado engravidei da minha segunda Anna. Nessa época, estava em um cargo administrativo, como diretora do curso de matemática na Universidade Guarulhos, período sobre o qual falarei mais adiante. Segui com o projeto de pesquisas “Do homem ao mito”, e a partir da mitocrítica de Gilbert Durand e fazendo um diálogo dos mitos reitores com os mitos fundantes da Etnomatemática, busquei compreender o discurso pedagógico de Malba Tahan em algumas obras, e fiz duas entrevistas muito importantes com os educadores matemáticos Estela Kaufman (*in memoriam*) e Sergio Lorenzato, que foram alunos de Malba Tahan em um curso de formação pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) sobre Didática da Matemática. A ideia era fazer um diálogo entre o que ficou do discurso pedagógico de Malba Tahan na formação desses professores e o estudo dos mitos fundantes do discurso de Tahan nas obras.

A teoria do Imaginário veio para dialogar com as Transdisciplinaridade e o Programa Etnomatemática, apresentando uma proposta metodológica. As ideias da pesquisadora portuguesa Teresa Vergani, amiga de Ubiratan, acerca da Educação Etnomatemática e do meu contato profissional na Universidade Guarulhos com o pesquisador Antonio Busnardo Filho, que participou do antigo grupo de imaginário da FEUSP, foram contatos fundamentais para as aproximações pretendidas com a pesquisa. As teorizações de Vergani (2000)¹⁸ apontam que a Etnomatemática não divorcia o *Homo sapiens* do *Homo signifer*, harmonizando a ideia de **Ciência** (regime diurno da consciência e o princípio da Identidade com o **Símbolo** (regime noturno da consciência com o princípio da Analogia), ou seja, a contribuição da imaginação ao

¹⁸ VERGANI, T. **Educação Etnomatemática**: o que é? Lisboa: Pandora, 2000.

pensamento científico é, no fundo, segundo a autora, a contribuição do pensamento simbólico ao pensamento racional, e a forma de energia que caracteriza a função simbólica induz a criatividade que os investigadores científicos conhecem como: estímulo da intuição; princípio inspirador de hipóteses inovadoras; princípio facilitador da apreensão globalizante; apoio a metodologias exploratórias ou didáticas; e suporte da linguagem que confere significado científico-social aos resultados apresentados (integração do sentido metafórico).

A pesquisa teve como objetivo discutir a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand como proposta teórico-metodológica para o campos da Educação Matemática, em uma perspectiva transdisciplinar, apontando uma nova vertente para as pesquisas que envolvem o Programa Etnomatemática e a História da Educação Matemática.

O diálogo e as aproximações dos diversos teóricos, ao longo da pesquisa, proporcionou o movimento de se pensar em um jogo etimológico, em uma tentativa de estabelecer pontes entre discursos escritos e orais: o mito (como narrativa), na perspectiva da Etnomatemática, decompondo-se em *matemas* (*ensinar, aprender, conhecer*) e, na perspectiva mítica de Durand, decompondo-se em *mitemas* (*verbo indicando ações dos mitos reitores de um discurso*). Esta proposta guiou os caminhos finais da pesquisa, a partir de um estudo histórico/mitocrítico dos discursos pedagógicos de Malba Tahan nas obras *O Homem que Calculava*, na Revista *Al-Karismi* (1946-1951).

O final do doutorado, para além do presente de ser mãe novamente, trouxe-me outras novidades. No segundo ano do doutorado, prestei o concurso para docente na Universidade Federal de Uberlândia, passando em segundo lugar. Meu primeiro, e até o momento, único concurso. Muito aprendizado no estudo e na organização da minha vida. Como havia apenas uma vaga, fiquei na lista de espera e continuei firme com os estudos do doutorado, com a missão de diretora de curso, envolvendo questões pedagógicas e administrativas e com a finalização da gestão, e meu querido orientador sugeriu que a tese nascesse antes da bebê.

“Tudo a seu tempo” é uma frase que sempre ouvi de minha mãe, com palavras sempre sábias, de suas vivências pela vida. No entanto, comigo foi diferente: “foi tudo ao mesmo tempo!” O dia 11 de dezembro de 2007 foi feliz e intenso. Anna Luiza nasceu pela manhã. Quando acordei, no quarto do hospital Santa Joana, disse ao meu marido: “Você já foi entregar a tese na USP?”. Sim, nasceram juntas, no mesmo dia, Anna e tese. Meu marido conta que chegou à secretaria da FEUSP, entregou os exemplares e falou com uma das secretárias: “Acabaram os dois partos!”.

Tese depositada, tudo a contento, até que... depois de uma semana, recebo um e-mail do professor Ubiratan dizendo que teríamos cerca de 15 dias para organizar a defesa, visto que ele iria passar três meses nos Estados Unidos e, quando retornasse, o meu prazo já teria expirado. O mês de dezembro, caótico como sempre, foi embalado ainda pelo contato que precisei fazer com professores da banca, que estavam em recesso e férias, para comunicar a antecipação da defesa. Contatos feitos, banca avisada, após um período do dia de calmaria com as “Annas”, resolvi ler meus e-mails. Havia uma mensagem da UFU, dizendo que eu tinha um tempo para responder se iria ou não assumir o cargo de professora na UFU, e que tinha 30 dias para me apresentar para a posse. Depois de um misto de alegria e ansiedade total, contei para minha mãe, que estava me ajudando aqueles dias iniciais com a Anna Luiza, e à noite, para meu marido. Que resposta deveria dar, agora com uma bebê de uma semana? A resposta foi: “Sim!”. E aqui estou, para contar essa história.

No final de janeiro de 2008, defendi a tese intitulada “A sombra do arco-íris: um estudo histórico/mitocrítico do discurso pedagógico de Malba Tahan”, com a presença de sua neta Renata de Faria, que saiu do Rio de Janeiro para prestigiar minha defesa. Compuseram minha banca, junto com meu orientador, Ubiratan D’Ambrosio, os professores Sérgio Nobre (Unesp de Rio Claro), Antônio Busnardo Filho (UnG), Vinício de Macedo Santos (FEUSP) e Maria do Carmo Santos Domite (FEUSP). O dia da defesa foi também um dia de despedida dos meus colegas da Universidade Guarulhos, pois na semana seguinte tomaria posse na UFU.

2.2 Pós-doutorados em Educação (2014-2016)

Meus primeiros dias na Universidade Federal de Uberlândia, no *campus* Pontal (sem *campus!*), foram desafiadores – e contarei no próximo itinerário, com detalhes. Mas, uma das primeiras perguntas que me foram feitas no início do primeiro semestre de 2008, pelo coordenador do curso, foi sobre a data em que eu desejaria sair para fazer pós-doutorado, visto que havia a necessidade de encaminhar uma listagem, prevendo essas datas, para a Qualificação da antiga unidade FACIP – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal.

Em poucos minutos avaliei a idade das minhas filhas naquele momento e que idade teriam em um período de quatro anos. Tudo passou pela minha cabeça rapidamente, e pensei que seria ideal a possibilidade de sair para tal qualificação no último ano possível. Desse modo, decidi que sairia para um período de pós-doutoramento no ano de 2015.

Como ainda mantinha muitos contatos com o professor Ubiratan e a Carmo, por conta dos projetos do GEPEM, fui fazendo diálogos, participando de ações do grupo, quando possível, e sempre tecendo novos projetos com os colegas de GEPEM, sobre os quais falarei com mais detalhes no próximo itinerário. Em uma das reuniões do GEPEM, no período de doutorado, o professor Ubiratan apontou para a necessidade de os pesquisadores do grupo desenvolverem pesquisas sobre a cultura dos países em África, pois pouco se conhecia (a ainda é assim) sobre as riquezas culturais e científicas desse continente. Na época, me recordei dessa fala ter me impactado, e enviei uma mensagem para ele depois, dizendo que após a finalização do meu doutorado iria me dedicar mais a tal temática.

Coincidentemente, vindo para a UFU, após algumas aulas de planejamento da disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa III-PIPE III, com a professora Vânia Aparecida Bernardes, do curso de Pedagogia do Pontal, falei das principais dimensões do Programa Etnomatemática, e ela, com uma escuta atenta, disse-me, imediatamente, que eu precisava ir para o NEAB da UFU. Convidou-me para falar no grupo de estudos sobre a Etnomatemática e sobre meus projetos para investigar sobre a cultura negra na região.

O grupo de pesquisa era realizado no campus Santa Mônica, na cidade de Uberlândia. Fui muito bem recebida pelo professor Guimes Rodrigues Filho, coordenador executivo do NEAB/UFU. Daquele dia em diante, os meus caminhos se entrelaçaram ao NEAB, com muitas vivências com a temática racial – sobre isso contarei com detalhes mais adiante.

Meu envolvimento junto às ações do NEAB impactaram os meus primeiros anos como docente do curso de matemática da FACIP, integrando, inicialmente, a Coordenação de pesquisa do núcleo. A essa altura, meu projeto de pesquisa para o pós-doutorado começou a ser desenhado e planejado com trocas de conhecimento e diálogos profícuos com a professora Maria do Carmo. Após muitas conversas, e a partir do meu desejo de fazer uma parte do projeto em campo, decidimos que a parte de inspiração etnográfica seria realizada na Costa da Caparica, juntamente aos estudos do projeto Fronteiras Urbanas, coordenado pela pesquisadora brasileira Mônica Mesquita, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), com sede na Universidade de Lisboa.

Com esse projeto, acabei concluindo dois pós-doutoramentos: um pela Universidade de Lisboa (2015-2015) e outro pela Universidade de São Paulo (2014-2016). O projeto encaminhado para a professora Ana Paula Caetano, minha supervisora do estágio pós-doutoral da Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa, foi intitulado “Educação Matemática para as relações étnico-raciais: interfaces culturais, políticas e pedagógicas na constituição do

centro de estudo africano CEAUP em Portugal e o processo de ensino e de aprendizagem de mulheres cabo-verdianas do Projeto Fronteiras Urbanas”, compreendo o período de 20 de janeiro a 20 de abril de 2015, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), juntamente à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) no Brasil.

Por trâmites burocráticos da Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa, como a professora Ana Paula era da área de psicologia e meu projeto se ligava à educação matemática, tive o privilégio de ter como vice-supervisor o professor Henrique Guimarães (*in memoriam*). Um pesquisador experiente e um ativista na/para a formação de professores, um dos fundadores da Associação de Professores de Matemática da Portugal, conhecedor dos estudos do Instituto Freudenthal e membro do grupo de Didática da Matemática, coordenado pelo professor João Pedro da Ponte, com quem tive o prazer de participar da reuniões, emitir pareceres nos seminários de doutorando e acompanhar os principais avanços e o início de uma transição de estudos do grupo da investigação em aula de matemática para os Estudos d’aula. Novamente, o aprendizado com um grupo de pesquisa que me acolheu e contribuiu para minha formação como pesquisadora.

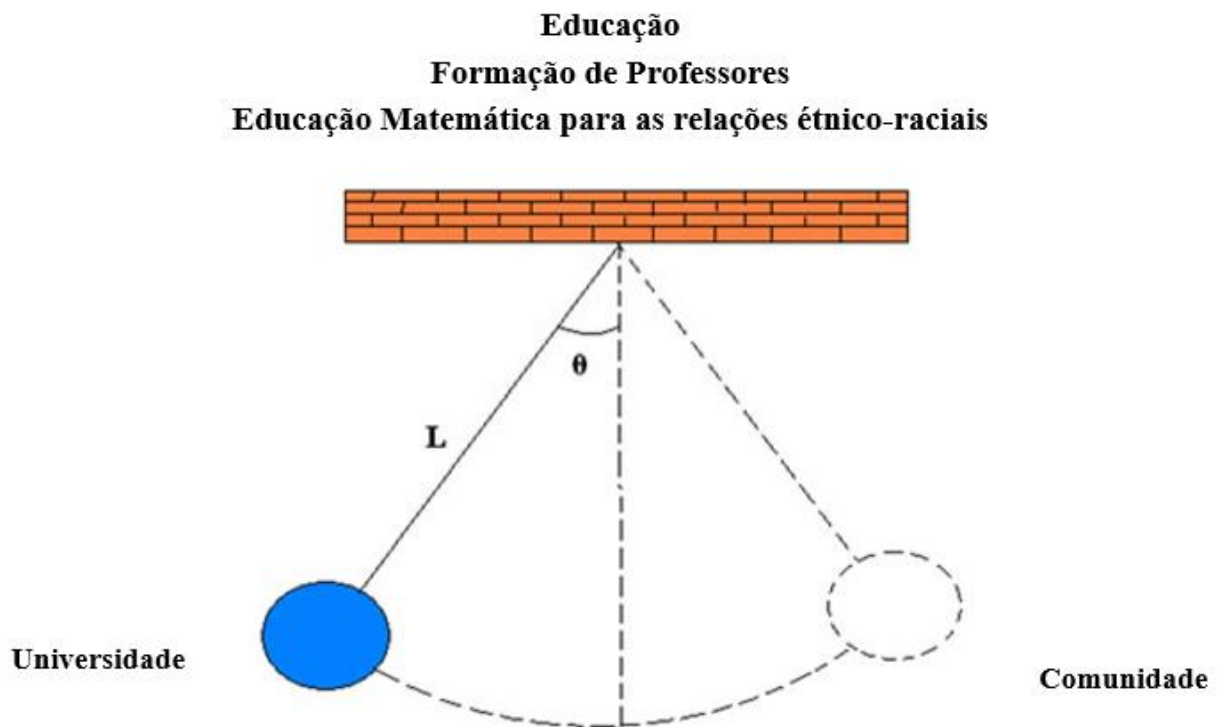
O projeto, dentro da etapa de campo, inseriu-se no campo da educação para as relações étnico-raciais, e apoiou-se nos referenciais teóricos da educação matemática do Programa Etnomatemática e da formação de professores. Teve por objetivo analisar trabalhos acadêmicos portugueses oriundos de investigações no período de 2005 a 2015, que abordaram interfaces com a temática étnico-racial, e investigar fatos e dados na constituição do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), bem como analisar as práticas pedagógicas de professores de matemática que lecionaram em espaços não formais– juntamente ao projeto Fronteiras Urbanas (2012-2014), buscando compreender de que modo os saberes e fazeres das mulheres cabo-verdianas são articulados no processo de aprendizagem/ensino em Matemática. Tal proposta abarca a possibilidade de pensarmos na constituição de uma Educação Matemática para as relações étnico-raciais a partir das práticas levantadas na Educação e na Formação de professores/educadores.

A investigação de natureza qualitativa (Lüdke; André, 1986)¹⁹ pautou-se no delineamento de uma trajetória semelhante à de um pêndulo (estudo bibliográfico exploratório, em que buscamos a articulação entre dois eixos norteadores: Universidade (CEAUP) e Comunidade (Terras da Costa). O movimento foi-se desenhando à medida que olhávamos ora

¹⁹ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

para um polo universitário, ora para um polo etnográfico específico (Figura 12), buscando estabelecer esse caminho repetidas vezes, até parar. O movimento de “ir e vir” do pêndulo foi alicerçado em três dimensões: política, educacional e cultural. O “parar”, nesse movimento, pode ser interpretado enquanto metáfora, enquanto o refletir do investigador na própria trajetória desenhada por ele.

Figura 12 - Metáfora do movimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa metáfora, a investigação perseguiu os seguintes objetivos: investigar (fatos e dados) no Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), no que se refere às dimensões cultural, política e pedagógica na constituição desse centro, como categorias transdisciplinares, destacando as ações de educação e da Formação de professores que se estabelecem no interior do Centro; investigar como se constituíram e se constituem as práticas pedagógicas de educadores em Matemática que lecionaram/lecionam na escola do bairro na Costa da Caparica em Portugal a partir do Projeto *Fronteiras Urbanas*, buscando compreender como os saberes e fazeres das mulheres cabo-verdianas são articulados no processo de aprendizagem/ensino, e propor uma reflexão acerca da temática, a fim de se pensar

na possibilidade de termos uma Educação Matemática para as relações étnico-raciais, a partir das aproximações com as ações do CEAUP e com a comunidade do bairro na Costa da Caparica.

Para a etapa de investigação, juntamente às ações do CEAUP, utilizei a entrevista semi-estruturada com a vice-presidente do centro e com duas investigadoras que desenvolveram seus estudos de mestrado na área de Formação de Professores. Aproximando-nos da perspectiva da etnográfica crítica, utilizamos, além de entrevistas semi-estruturadas com os educadores matemáticos da escola do bairro, juntamente ao Projeto Fronteiras Urbanas, notas de campo das atividades que vivenciamos durante o período da investigação.

O caráter exploratório e descritivo da investigação consistiu em um estudo bibliográfico do tipo metanálise, na medida em que procede a uma revisão sistemática de outros trabalhos, visando “uma avaliação crítica das mesmas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto desses estudos, transcendendo aqueles anteriormente obtidos” (Fiorentini; Lorenzato, 2006, p. 103)²⁰. Consultamos trabalhos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos publicados em periódicos qualificados da área de educação que abordavam a temática da educação para as relações étnico-raciais, Diversidade Cultural, estudos africanos, Educação Intercultural, ampliando horizontes, buscando estabelecer pontes com a Educação Matemática.

Já as ações juntamente ao bairro das Terras da Costa, contaram com outros elementos metodológicos, além das entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os professores de Matemática da escola do bairro. As entrevistas com os professores de Matemática foram realizadas em épocas diferentes, sendo que um dos professores era brasileiro e realizou seu estágio de pós-doutoramento a partir da vivência na escola do bairro, juntamente ao projeto Fronteiras Urbanas no ano de 2014. Como o professor já estava residindo no Brasil, realizei a entrevista antes de iniciarmos a investigação na Universidade de Lisboa. A entrevista foi concedida no dia 19 de novembro de 2014, após contato e agendamento por e-mail, no departamento de matemática da Universidade Federal Fluminense, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro. A entrevista com a professora de matemática das ações de alfabetização matemática juntamente à escola comunitária do bairro foi concedida no dia 25 de fevereiro de 2015, na cidade de Lisboa, após sermos apresentadas na primeira reunião com os educadores do projeto, no dia 14 de fevereiro, na cozinha comunitária (Figura 13).

²⁰ FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

O projeto Fronteira Urbanas (2012-2014), financiado pela FCT, com sede no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo como investigadora principal a professora Monica Mesquita, “focaliza a realidade de um espaço ocupado por trabalhadores de diversas habilidades, localizado na cidade de Costa da Caparica, do Conselho de Almada, perto de Lisboa, situada próxima a foz do Rio Tejo” (D’Ambrosio, 2014, p. 9)²¹. O autor aponta como consequência da rápida urbanização, por conta de atrativos turísticos que ocorreu no local, dois casos de violações de direitos humanos, retirando condições de trabalho de uma comunidade tradicional piscatória, e a falta de condições mínimas para sobrevivência digna da comunidade de cerca de 400 pessoas do Bairro das Terras da Costa, um assentamento não formalmente legalizado, instalado há quatro gerações, na maioria de imigrantes africanos.

Figura 13 - Reunião com os educadores/pesquisadores da Escola do Bairro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Seguindo a perspectiva do movimento da etnografia à etnografia crítica utilizada no projeto Fronteiras Urbanas, Freire (2014) aponta que a palavra “crítico”, efetivamente, no projeto Fronteiras Urbanas, congrega muitas das opções que foram tomadas em um processo vivido e partilhado pelas três comunidades participantes (comunidade bairro, comunidade piscatória e comunidade acadêmica). A autora ainda afirma que, seguindo a linha de ação e

²¹ D’AMBROSIO, U. À guisa de prefácio. In: MESQUITA, M. (Org.). **Fronteiras Urbanas**: ensaios sobre a humanização do espaço. Viseu: Anonymage, 2014.

investigação no projeto Fronteiras Urbanas, apoiaram-se metodologicamente na abordagem da etnografia crítica (Gérin-Lajoie, 2009²²; Thomas, 1993²³), que utiliza os procedimentos e técnicas da etnografia clássica, envolvendo, contudo, os membros das comunidades em processos de mudança intencionais, para os quais a etnografia concorre proporcionando informação e visão crítica. Nesse sentido, o levantamento de fatos e dados, bem como as análises da investigação, apoiou-se na escrita de notas de campo, fotografias, documentos produzidos ao longo do processo e entrevista informais com alguns moradores do bairro, por ocasião de atividades nas quais participamos.

Além dos aportes teórico-metodológicos que estudei, buscando compreender as vertentes do projeto Fronteiras Urbanas, apropriei-me ainda mais das percepções relativas à interculturalidade, pois a observação participante que tive na escola do bairro apresentou dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem em matemática com alunas, pelo fato de falarem Criolo e terem dificuldade em português. Tal fato não é visto como uma barreira/problema, e sim como uma fonte de enriquecimento mútuo frente à perspectiva da interculturalidade, à qual me aproximei, e que tem outro sentido em relação aos referenciais utilizados nas pesquisas brasileiras.

A proposta de Educação Intercultural, conforme aponta Fleuri (2001, p. 53)²⁴, configura-se como “uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, no encontro/confronto de narrativas diferentes”. As discussões acerca da interculturalidade ainda eram fomentadas por minha participação no grupo de pesquisa de Educação Intercultural, coordenado pela professora Ana Paula Caetano.

Voltei com algumas pistas de resposta se era, de fato, possível pensar em uma Educação Matemática para as Relações Étnico-Raciais. Os professores de matemática do projeto Fronteiras Urbanas, ao serem questionados em entrevista, se era possível termos uma Educação Matemática para a Educação das Relações étnico-raciais a partir do que vivenciaram com as estudantes cabo-verdianas, disseram-me que era possível, desde que a escola mudasse. Enfim, voltei com muito mais perguntas do que respostas acerca da problematização inicial. A formação de professores que ensinam matemática foi apontada como um possível caminho pelas pesquisadoras do CEAUP que entrevistei, algo que também foi constatado nas entrevistas

²² GÉRIN-LAJOIE, D. A aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder. **Revista Lusófona de Educação**, 14, 13-27, 2009.

²³ THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography**. Califórnia: Sage Pub. Co, 1993.

²⁴ FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. In: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação – Educação, Sociedade & Culturas**, n. 16. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

que realizei com cinco coordenadores de NEAB na etapa do projeto do estágio pós-doutoral na FEUSP.

Com o projeto mais ampliado, intitulado “Educação Matemática para as relações étnico-raciais: interfaces culturais, políticas e pedagógicas na constituição dos centros de estudos africanos no Brasil e em Portugal” na FEUSP, evidenciou-se, a partir da entrevista com coordenadores de cinco NEABs selecionados por região brasileira, tendo como objetivo principal a formação de professores. A formação de professores no contexto da investigação se propôs olhar para a seguinte questão: De que modo é possível pensar em uma formação inicial e contínua que abarque as implicações de uma educação (e educação matemática) para as relações étnico-raciais?

O contato com os depoentes se deu, inicialmente, por correio eletrônico, para endereços disponibilizados no próprio *site* da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), sendo selecionados o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB/UFRP); o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Instituto Federal do Pará (NEAB/UFPA); o Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas da Universidade Estadual de Goiás, em parceria com a universidade Federal de Goiás (CieAA/UeG/UFG); o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Uberlândia (NEAB/UFU); e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade Estadual de Londrina (NEAB/UEL) (Figura 14).

Figura 14 - Registros do NEAB da UEL



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O projeto teve muitas vertentes interessantes. Consegui participar de muitos eventos nacionais e internacionais, além de participar ativamente das reuniões do GEPem na FEUSP.

Infelizmente, ao longo do processo, a professora Maria do Carmo ficou muito doente, e faltando dois meses para finalização do meu período de pós-doutorado, veio a falecer. Precisei solicitar à UFU a prorrogação de prazo do meu retorno às atividades, por conta da troca oficial de orientadora, juntamente ao CNPq. Gentilmente, o professor Vinício de Macedo finalizou a supervisão do projeto, respeitando e mantendo todas as orientações indicadas pela Carmo.

3. TERCEIRO ITINERÁRIO – *TERRITÓRIOS PROFISSIONAIS*

“WASEHA KA WESEKA, TANGUA LIA KWALUMUKA”²⁵
(“Quem sorri multiplica, o dia muda” – “O sorriso abre portas”)

Figura 15 - Curso de formação de professores sobre Africanidades e Etnomatemática, em 2022



(Foto tirada pelo profissional Marcos no CEMEPE em Uberlândia no último dia do curso de formação de professores sobre Africanidades e Etnomatemática em 2022).

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O provérbio “*Waseha ka weseka, tangua lia kwalumuka*” (“Quem sorri multiplica, o dia muda”), da tradição oral Chokwe, que tem como moral que “O sorriso abre portas”, tomei como inspiração para escrever os pontos deste terceiro itinerário, por acreditar que a vida acadêmica, por mais árdua (ou louca) que seja, pensando no mundo do trabalho, nos traz também muitos

²⁵ Provérbio Chokwe de tradição oral.

afetos. Pela minha própria formação conectada às ideias do professor Ubiratan, em que se valoriza a dinâmica cultural do encontro e minha história de vida contada até aqui, trago meu sorriso, dos territórios que pisei e (re)visitei neste Memorial, para este itinerário, para que novas portas se abram no que ainda está por vir. Meu sorriso carrega também a satisfação de ter chegado até aqui, e no encontro com pessoas especiais que encontrei e que ainda encontrarei nesse itinerário.

O itinerário *Territórios profissionais* traz minhas primeiras experiências como professora principiante na educação básica em Juiz de Fora, até os dias de hoje, na Universidade Federal de Uberlândia, atuando no Ensino, pesquisa, extensão e gestão como diretora da DIEPAFRO. A foto escolhida para abrir tal itinerário foi tirada pelo profissional Marcos, companheiro da doutoranda Janaina Aparecida de Oliveira no Programa de Educação FAGED/UFU, que ministrou o curso Africanidades e Etnomatemática para professores da educação básica no segundo semestre de 2022, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. Uma foto significativa, pois, por meio desse curso, recebi uma Moção de Aplauso da Câmara Municipal de Uberlândia, como reconhecimento do Poder Legislativo, pelas contribuições significativas ao desenvolvimento científico mundial, em 12 de setembro de 2023.

3.1 Ensino

Quando estava no segundo ano da graduação em Matemática na UFJF, assim como meus colegas de curso, “peregrinei” nas muitas “atribuições de aula do estado”. Corria entre nós uma fala de corredor, de que era muito importante termos experiência em sala de aula quando saíssemos da universidade. Achei que aquele discurso fazia sentido. Assim, no ano de 1993 comecei a lecionar a disciplina de Matemática para o Ensino Fundamental (5^a à 8^a série) na Escola Estadual Francisco Bernardino, em Juiz de Fora. Tive muitas dificuldades para preparar minhas aulas para as três quinta-séries e uma sétima série, das minhas 20 aulas noturnas semanais, após as aulas do curso ao longo do dia. Hoje, vejo que o período de transição de estudante de graduação para professora passou por momentos de extremo conflito. Ouvia discursos desanimadores na sala dos professores, do tipo: “Você é muito novinha! Quero ver se com o passar dos anos você terá essa empolgação para lecionar!”. A partir desse tipo de discurso, abriu-se um grande desafio inicial – mostrar que, apesar de não ter experiência no

magistério, nem diploma de graduação, eu já apresentava uma competência mínima para pensar em uma identidade docente. Não foi fácil!

Diante do cenário crítico e desafiador da sala dos professores das escolas públicas onde eu e meus colegas estagiávamos, trocávamos ideias nos corredores da universidade, em razão de situações semelhantes que todos nós vivenciamos.

No início do magistério, apesar de termos um diploma, de recebermos um título – “graduada/o” – não nos sentimos plenamente seguros de nossas ações em sala de aula. Confesso que minhas primeiras aulas de Matemática eram meras cópias de um único livro didático – pois, afinal, era o meu melhor amigo na Escola Estadual Francisco Bernardino. Nas aulas de Prática de Ensino, ministradas pela professora Sônia Clareto, tal como apontado anteriormente, estávamos lendo as obras de Ubiratan D’Ambrosio.

No abismo existente entre a qualificação e a certificação, confesso que sorri e chorei muito no meu primeiro ano de docência. O sorriso vinha pelas conquistas e pelos avanços que, aos poucos, obtinha como professora, e pela gratidão dos estudantes. As lágrimas vinham por desavenças com duas professoras de Matemática com muita experiência no magistério, mas sem ética profissional ou sequer pessoal. Um caso de ódio pelo novo, pelo diferente — pelo lúdico que comecei a conhecer nas aulas de Prática de Ensino de Matemática na universidade e a implantar em minhas atividades em sala de aula. Os estudantes amavam! E as professoras sentiam-se ameaçadas pelas falas dos estudantes em suas aulas e nos corredores! E o clima ia ficando cada vez mais tenso. O início da carreira de magistério, do meu ponto de vista, é um período de tensões e de aprendizagens intensas em novos contextos, durante o qual os professores iniciantes necessitam adquirir conhecimento profissional e também manter um certo equilíbrio emocional – uma realidade no campo educacional.

Depois, atuei, em curtos períodos de tempo, como professora, em mais quatro escolas públicas em Juiz de fora, substituindo professores em licença. Com esse movimento, tive experiências com a docência da antiga 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio, o que atualmente me ajuda nas trocas de conhecimentos com os licenciandos do curso de matemática do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) no campus Pontal da UFU.

Além das experiências na Educação básica e com alguns alunos de aulas particulares, no último ano da graduação optei por ficar com um número reduzido de aulas, para concluir o curso. Desse modo, atuei no Curso Cerqueira, que tinha como objetivo principal preparar pré-adolescentes da 4ª série primária para o processo seletivo no Colégio Militar de Juiz de Fora, iniciando a partir do Ensino Fundamental. O proprietário do curso era um coronel (Cerqueira)

aposentado do exército. Iniciei as aulas de matemática com os pré-adolescentes. A metodologia fugiu a tudo o que eu tinha estudado e acreditava. A orientação era seguir à risca o material apostilado preparado pelo curso e cumprir o tempo em cada conteúdo, até chegar o dia da prova para ingresso no Colégio Militar.

Nesse período em que trabalhei por lá, no ano de 1997, uma experiência foi marcante para mim, com o estudante Wesley, um pré-adolescente negro muito educado e bem comportado em sala de aula. O conteúdo apostilado do curso Cerqueira era referente à 5ª série, e na escola, os estudantes estavam na 4ª série. Ou seja, trabalhávamos o conteúdo programático do ano seguinte com os estudante, para que eles passassem na prova do colégio militar, que era o sonho de muitos deles e dos seus pais. Em um dia da minha aula, expliquei o conteúdo para a turma. E falei para eles fazerem os exercícios da apostila, referentes ao conteúdo. Se não me falha a memória, era sobre potenciação.

Wesley imediatamente levou o braço, querendo fazer uma pergunta. Fui até ele, pensando que ele queria perguntar algo do exercício. Só que aí, ele me falou: “professora, já fiz esses exercícios”. Olhei toda a resolução, e tudo estava certo. Aí disse para ele ir fazendo os próximos exercícios, enquanto seus colega estavam finalizando. Aí ele me chamou novamente, e disse: “Professora, já fiz esses exercícios!”. Aí eu novamente disse: “Então vá seguindo a apostila, e tente fazer os exercícios seguinte”. Aí veio a minha surpresa, na terceira fala de Wesley: “Professora, sabe o que é? Já fiz todos os exercícios da apostila, até o final”. Olhei os exercícios feitos, rapidamente, e parecia que todos estavam corretos. Não tive o que fazer ou falar mais. Bateu o sinal e fui para a sala dos professores com essa situação atravessada, e compartilhei a situação com a colega professora de português. Ela me falou que era muito comum esse tipo de situação também na aula dela, pois os estudantes guardavam uma competição de quem seria o melhor aluno da sala, quem teria potencial para ingressar no colégio militar (algo que não aceitei até hoje). Finalizada minha experiência no curso Cerqueira, fiz a colação de grau e segui de mudança para São Paulo, a fim de fazer mestrado em Rio Claro, iniciando como aluna especial, tal como mencionei anteriormente.

No período entre 1998 e 2001, a partir das primeiras experiências como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro, e depois como bolsista da CAPES, dediquei-me exclusivamente ao projeto de mestrado e às reuniões dos grupos de pesquisa de História da Matemática e suas relações com a Educação Matemática da Unesp e o GEPEM da FEUSP.

Finalizado o mestrado, decidi descansar um pouco, depois que depusitei a dissertação, e escolhi Fortaleza como destino. Praia, água, vento... tudo que precisava para renovar as forças. Descendo no aeroporto de Guarulhos na volta, liguei o celular e tinha uma mensagem da colega de disciplina e de caronas, Sandra Ferreira, da Universidade Guarulhos, oferecendo-me aulas no curso de licenciatura em Matemática em que ela era coordenadora. Respondi que estava chegando de viagem e que retornaria no dia seguinte.

Na semana seguinte, recebi a ligação da colega também de mestrado, Verilda Speridião Kluth, coordenadora do curso de licenciatura em matemática das Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG), conhecidas como “Figuinha”.

Assim, depois de sete anos de experiência como professora da educação básica, em um prazo de duas semanas, fui contratada para dar aulas no Ensino Superior em duas universidades particulares. De 05/02/2001 a 26/01/2004, trabalhei na Associação Educacional Presidente Kennedy (“Figuinha”); e de 05/02/2001 a 04/03/2008, na Associação Paulista de Educação e Cultura (Ung), totalizando 32 aulas por semana.

3.1.1 Territórios na Associação Educacional Presidente Kennedy- “Figuinha”

O tempo em que trabalhei com professora na “Figuinha” foi muito importante. Conciliei minhas aulas entre a instituição e a Ung. Havia um movimento interessante, de compartilhar do mesmo espaço de trabalho com colegas nas duas instituições, que ficavam a poucos quilômetros de distância uma da outra. Nessa época, na região de Guarulhos não havia universidade pública, e havia um contingente de estudantes que escolhiam as licenciaturas como opção por terem uma mensalidade mais acessível. O contexto dos estudantes do curso de Matemática da “Figuinha” era de trabalhadores, pais e mães, responsáveis pela gestão de suas famílias. Muitos trabalhavam em montadoras de veículos e em setores específicos do aeroporto ou da base aérea de Guarulhos.

Durante o período em que trabalhei no curso de licenciatura em Matemática, ministrei disciplinas específicas de conteúdo, como Álgebra Linear, História da Matemática e Fundamentos da matemática, assim como assumi disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Matemática.

No último ano em que estava na instituição, houve uma assessoria para alterar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática e promover diálogos pedagógicos com os professores. A assessoria era composta pela saudosa e querida educadora Célia Carolino

Pires, uma pesquisadora envolvida com as discussões de currículo, e por outros pesquisadores, que eram seus orientandos de mestrado na PUC de São Paulo. A partir desse trabalho, novas amizades foram se constituindo com outros pesquisadores queridos, como Armando Traldi Júnior, Rogério Marques Ribeiro e Alessandro Ribeiro, com quem até hoje mantemos contato. Nesse mesmo ano, houve troca de coordenação do curso. Armando Traldi Júnior assumiu o cargo, e manteve as propostas da assessoria para o novo projeto pedagógico. Com a minha aprovação no Programa de doutorado da FEUSP, foi preciso diminuir a carga-horária de trabalho para cursar as disciplinas, dedicar-me mais ao projeto de pesquisa e continuar participando das reuniões do GEPEM. Desse modo, decidi ficar somente na Associação Paulista de Educação e Cultura – UnG.

3.1.2 Territórios na Associação Paulista de Educação e Cultura – UnG

Trabalhei na Universidade Guarulhos de fevereiro de 2001 a março de 2008, quando assumi o cargo de docente na antiga Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia.

Assumi diversas disciplinas ao longo do período em que por lá trabalhei, principalmente com disciplinas de Prática de Ensino. Nos primeiros anos de trabalho, cheguei a lecionar em cinco turmas de licenciatura em Matemática, sendo que, em três turmas, nós tínhamos mais de 100 alunos. Lembro que não havia microfone e que, ao final da semana, acabava ficando rouca.

Além da disciplina de Prática de Ensino, ministrei aulas de Álgebra Linear, Cálculo I,II e II e História da Matemática. O coletivo de professores que fizeram mestrado ou faziam doutorado na Unesp de Rio Claro, com os quais cursei disciplinas e peguei carona de Rio Claro para São Paulo por inúmeras vezes, agora eram meus colegas de trabalho: Dumara Coutinho, Sandra Ferreira, Ana Maria Maceira Pires e Antônio Silvio.

Fui muito bem acolhida pelos colegas de curso. A colega Ana Maria me apresentou os objetivos principais da disciplina Prática de Ensino e falou de uma ação ligada ao laboratório de ensino de matemática (LEMa), que era realizada no último semestre do curso, nessa disciplina, a Mostra do LEMa (Figura 16). A mostra do LEMa consistia em um projeto de extensão na qual os licenciandos confeccionavam jogos de tabuleiro, que poderiam ser um resgate do acervo do LEMa ou mesmo um novo jogo criado pelos estudantes.

Os jogos inéditos eram minuciosamente testados com suas regras e objetivos. Os jogos poderiam ser do tipo que trabalhava um conteúdo do Ensino Fundamental ou Médio, um

quebra-cabeça (*puzzles*) ou um jogo de lógica matemática. A sala era dividida em grupos, para o trabalho e discussão coletiva do jogo. Feito todo o estudo e ajustes para a apresentação dos jogos, escolhia-se uma semana do semestre para acontecer a Mostra do LEMa.

A professora Ana Maria era a coordenadora do laboratório, e ficava responsável por agendar as datas e horários em que a Universidade, em seus três turnos, receberia estudantes da escola básica para participarem da Mostra do LEMa. Essa atividade de extensão era mobilizada em escolas de Guarulhos e região. Alguns licenciandos faziam o diálogo com as escolas onde faziam estágio.

Figura 16 - Registros da Mostra do LEMa



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Trata-se de uma ação de extensão muito relevante, tanto para a formação do licenciandos quanto para os professores e estudantes da educação básica. Algumas versões da Mostra do LEMa também ocorreram no Shopping Guarulhos, mobilizando, além de estudantes da escola básica, consumidores que passavam pela praça de eventos e paravam para interagir com os jogos e nossos licenciandos. Organizei várias Mostras do LEMa como professora da disciplina, um aprendizado que guardo até hoje e que inspirou-me para novos movimentos mais adiante, na UFU.

Uma outra disciplina que assumi foi a História da Matemática, colocando em prática muitos conteúdos e propostas que havia vivenciado no estágio de docência da CAPES na Unesp, tendo o professor Marcus Vieira Teixeira como supervisor da atividade. Utilizei o Relatório-Avaliação como proposta na disciplina e seminário final, com temas específicos do programa, proporcionando a pesquisa em História da Matemática.

Com o tempo e as mudanças constantes que ocorrem na gestão de uma universidade particular, a mantenedora decidiu modificar, por duas vezes, a forma de organização das coordenações de curso. Houve um concurso interno, para direção dos cursos, e como eu já estava no segundo ano do doutorado, não tinha o interessante em assumir tal cargo. No entanto, fui aconselhada pela Dumara (que na época era presidente da Comissão Própria de Avaliação – CPA) a realizar o concurso, pois melhor seria termos alguém da casa como coordenador, do que um profissional externo à nossa realidade. Realizei o concurso, que ocorreu em três etapas: análise de currículo, prova didática e entrevista com o Pró-Reitor de Graduação.

Fui aprovada no concurso, e assumi a direção do curso de Licenciatura em Matemática. A mudança de coordenação de curso para direção de curso se diferenciava, pois o cargo exigia do profissional tomar decisões acerca de demandas pedagógicas e administrativas, seguindo a política da nova reitora, Prof.^a Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos. Na época da gestão da professora, tivemos a felicidade de termos a colega Dumara como Pró-reitora de graduação. A gestão da professora Maria Lúcia foi curta, e para a nossa alegria tivemos sucessão da reitoria, a colega Dumara Coutinho.

Ao longo do tempo em que trabalhei na UnG, das numerosas salas de aulas dos cursos de matemática, a realidade da região foi mudando. A região de Guarulhos recebeu a Unifesp como primeira Universidade pública da região com diversas licenciaturas, proporcionando um ensino de qualidade e gratuito. A nossa realidade favoreceu o público estudantil da região e repercutiu na baixa de números de alunos do curso. Minha carga-horária, que a princípio, com a direção, era de 40 horas semanais, foi caindo, até chegar a 12 horas-aula.

Um dia, falei com meu vice-diretor, o colega Antônio Silvio: “Silvio, daqui uns três anos, não terei ninguém para coordenar”. Percebendo essa realidade, e a partir de um e-mail que recebi no grupo de alunos do doutorado, falando do concurso na UFU, decidi prestar o concurso. Na época, precisei me ausentar por uma semana, e contei apenas para meu orientador, o prof. Ubiratan, e para o Silvio, que iria ficar no meu lugar.

O que mais me chamou a atenção no concurso era o fato de ter uma vaga para a área de Educação Matemática em um curso de matemática, e não na Faculdade de Educação. O desafio

de discutir aspectos da nossa área com colegas de outras áreas específicas parecia muito mais instigante para mim.

Passei em segundo lugar no concurso. No entanto, só havia uma vaga. Tomei conhecimento de que o campus era novo e que havia a possibilidade de me chamarem para assumir o cargo. E aí, antes de completar dois anos do concurso, recebi um e-mail da UFU, solicitando minha manifestação de interesse, e que eu me apresentasse no prazo de um mês. Tal como mencionei no segundo itinerário, a minha filha mais nova, Anna Luiza, tinha 10 dias de vida. Lembro que na primeira consulta ao pediatra, perguntei ao médico se bebê de um mês podia viajar de avião. Ele, assustado, me disse: “Você está pretendendo viajar?”. E aí contei sobre o concurso e a necessidade de procurar casa na nova cidade e tomar posse do novo cargo. Ele deu algumas dicas sobre decolagem, ouvido e aterrissagem, no caso de a bebê chorar. Deu tudo certo. Chegamos ao aeroporto de Uberlândia, e meu marido havia contratado um motorista para nos levar até Ituiutaba.

Como já mencionei anteriormente, minha defesa de doutorado foi também uma despedida dos meus colegas de UnG. Estavam todos lá: Dumara, Sandra, Ana Maria e Silvio. Fechou-se um ciclo e abriram-se novas portas.

Figura 17 - Registro da minha participação como diretora do curso na cerimônia de colação de grau (2006)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.1.3 Territórios na UFU

Tomei posse na UFU no ano de 2008 (Figura 18), ainda de licença-maternidade da gestão da Anna Luiza, entrando em exercício amamentando e intercalando os períodos de aula com as idas em casa, para conciliar o desejo e a importância de cumprir pelo menos um período mínimo de seis meses, tal como foi com a Anna Carolina.

Figura 18 - Registro do dia da minha posse na UFU (2008)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na época, somente eu e a professora Odaléa Aparecida Viana dividíamos as disciplinas da área de Educação Matemática. Como o curso estava em seu segundo ano de funcionamento, as disciplinas dos primeiros semestres, como Fundamentos de Matemática, acabavam ficando sob a nossa responsabilidade. Tudo que se referia à educação matemática e à formação de professores ficava sob a nossa responsabilidade.

Iniciei com 20 horas semanais, além das atividades de pesquisa e extensão, que também era iniciais no campus. As coordenações do Estágio de do Laboratório de ensino de matemática também eram nossa responsabilidade. À medida em que o curso foi avançando em sua história, ministrei quase todas as disciplinas da área de Educação Matemática, tais como: Educação Matemática I, II, III e IV, Matemática e cultura: Etnomatemática, Fundamentos de Matemática I e II, Estágio Supervisionado I, II, II e IV, História da Matemática, TCC, Metodologia Científica, Laboratório de Matemática, PIPE I, II, II e IV, PROINTER I, III e IV e SEILIC.

Além das aulas ministradas na Graduação, a partir da criação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFU (PPGECM/UFU) no ano de 2013, ministrei as disciplinas Fundamentos e Pressupostos Teóricos para o Ensino de Ciências e Matemática, Conteúdos e Metodologias do Ensino de Matemática, Modelagem Matemática,

Tópicos em Conteúdo de Matemática: conceitos e ideias no professor de investigação matemática, Tópicos Especiais em Educação Matemática e mais, recentemente, a disciplina Tópicos Especiais em Educação Matemática: Etnomatemática, Etnociências e decolonialidade – saberes e contextos na pesquisa e na prática docente.

Essa última disciplina foi criada a partir da experiência do curso de formação de professores sobre Africanidades e Etnomatemática, já mencionado no início desse itinerário, realizado no segundo semestre de 2022 no CEMEPE, na cidade de Uberlândia. A partir dos módulos trabalhados com os professores de matemática, evidenciei, juntamente com a doutoranda Janaina Oliveira, orientanda do professor Arlindo Júnior na FACED/UFU e de quem estou como coorientadora do projeto, tanto os profissionais que tinham muito tempo de carreira no município quanto os professores principiantes, recém-formados, desconheciam, tanto as ideias do Programa Etnomatemática quanto as possibilidades que suas dimensões apresentam para a implementação da Lei n.º 10639/03 (que torna obrigatória a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo) no ensino de matemática.

Tal evidência me deixou muito preocupada, e levei o fato ao conhecimento do coordenador do PPGECM/UFU, dizendo que era preciso se atentar para essa situação em nosso mestrado, que é profissional, tendo como público-alvo principal professores de ensino de ciências e matemática da educação básica. Apontei que gostaria de oferecer a discussão na disciplina Tópicos especiais em Educação Matemática, no primeiro semestre de 2023. No entanto, o coordenador desafiou-me a criar uma disciplina no programa com a temática. Assim fizemos, e a primeira turma da disciplina foi muito importante para concretizar discussões, propostas pedagógicas e novas propostas metodológica em que os territórios culturais fossem visitados presencialmente.

Desse modo, criei o movimento “Circula Território” ao longo do programa da disciplina e no avanço das temáticas por capítulo. O primeiro território que visitamos foi a exposição da Lélia Gonzalez, no prédio da reitoria. Conhecer as propostas e ideias de uma intelectual negra que escreveu diversas obras com a percepção decolonial ajudou-nos a aprofundarmos no conteúdo do capítulo I.

Seguindo para o segundo território, 70% da turma participou, com apresentação de trabalho, no “XXI Seminário Temático Internacional: Arquivos pessoais e educação matemática”, em maio de 2023, promovido pelo Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT). O referido seminário estava inaugurando o eixo Etnomatemática, em que tive o convite do professor Wagner Valente, docente da Unifesp e líder do grupo, para

coordenar esse eixo, visto que o Arquivo Pessoal do professor Ubiratan D'Ambrosio (APUA) estava compondo centro de documentação sob a responsabilidade do grupo.

Na ocasião, participei da Mesa Redonda “O arquivo pessoal Ubiratan D'Ambrosio: etnomatemática, história da matemática e educação matemática”, juntamente com os colegas pesquisadores Iran Abreu Mendes (UFPA) e Luciane de Fátima Bertini (Unifesp). Este território nos ajudaria na discussão e no aprofundamento do capítulo dedicado ao Programa Etnomatemática.

O último capítulo da disciplina mobilizava saberes acerca das Leis n.ºs 10369/03 e 11645/08, e as potencialidades do Programa Etnomatemática como ferramenta didática para a implementação das referidas leis. Nossa ideia inicial era visitarmos um terno de congado da cidade de Uberlândia. No entanto, foi difícil conciliar a rotina dos grupos com o nosso horário de aula na sexta-feira pela manhã. Desse modo, convidamos a bolsista de pesquisa da DIEPAFRO e graduanda do curso de História do *campus* Pontal, Lúcia Helena dos Santos Oliveira – que pertence ao grupo cultural de congado “Moçambique Camisa Rosa”, da cidade de Ituiutaba –, para realizar uma roda de conversa na disciplina. O diálogo foi muito intenso, criativo e motivador, pois apresentou-nos toda a dinâmica cultural do grupo para a preparação da festa do Congado a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros (ancestralidade, memória, musicalidade, cooperativismo, territorialidade, afetividade, religiosidade, corporeidade, oralidade, circularidade, ludicidade e energia vital) pertinentes ao grupo.

Além das disciplinas que ministrei/ministro na Graduação e no PPGECM, no período do meu credenciamento no Programa de Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo criei a disciplina “Matemática e cultura: momentos e movimentos no contexto da pesquisa e da prática docente”, com oito créditos, como um dos requisitos institucionais para o processo. Foi um momento ímpar rever o material da disciplina semelhante ao que cursei no período de doutorado, com a professora Maria do Carmo.

Outra atividade de ensino que gostaria de destacar é o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à docência (PIBID). Desde o primeiro edital, contemplado com projetos da Matemática Pontal UFU, atuei como colaboradora, sob a coordenação do professor Vlademir Marim. Depois, no segundo edital, havia a chamada para projetos que contemplassem a diversidade cultural e tivessem um caráter interdisciplinar. Nesse época, já estava atuante como membra do NEAB/UFU (2012) e submeti um subprojeto que contemplava as ideias da Etnociências e do Programa Etnomatemática em todas as licenciaturas da UFU, com a chamada para a implementação das Leis n.ºs 10639/03 e 11645/08.

O PIBID Diversidade Cultural trouxe muitas aprendizagens teórico-metodológicas e experiências de trazer elementos de minha formação como pesquisadora para a formação inicial das licenciaturas da antiga unidade FACIP do campus Pontal. Havia, nessa época, verba destinada a ações ao longo dos projetos. Nosso subprojeto apontava para a importância de pisar em territórios negros e/ou indígenas, a fim de ampliar as experiências de formação dos licenciandos na perspectiva das etnociências e etnomatemática.

Tínhamos como colaboradora do projeto a professora Luciane Dias Ribeiro, docente do curso de Pedagogia do Pontal e pesquisadora na temática racial. Duas visitas técnicas marcaram o grupo do subprojeto: nossa ida à aldeia indígena Ekeruá, próxima à cidade de Avaí, interior de São Paulo e pertencente à Terra Araribá. A aldeia foi escolhida por meio do contato com o professor Indígena David Ekeruá, que era professor de matemática em sua aldeia. Passamos o dia na aldeia, aprendendo sobre os povos Terenas, suas raízes culturais, etnomatemática, e como era a dinâmica e organização da escola da aldeia. Até hoje, quando encontro ex-bolsistas desse subprojeto, eles relembram dessa época dizendo ter sido um “divisor de águas” na formação enquanto educadores.

Fui coordenadora de mais dois subprojeto do PIBID/UFU, um com estudantes da Matemática do campus Pontal, e o último com um subprojeto multidisciplinar envolvendo estudantes do curso de matemática e de física.

A UFU possui um Programa de bolsas de Graduação (PBG) que tem como objetivo contribuir para a formação integral do estudante e para o fortalecimento de ações no universo do ensino, articuladas com a pesquisa e a extensão. Por meio de alguns editais, submeti projetos como coordenador, com foco em apoio ao nosso Laboratório de Ensino do curso de Matemáticas (LEMat), com a especificidade da inclusão e aprimoramento discente.

Outro projeto de ensino que destaco foi o curso de Formação Inicial, História e cultura africana e afro-brasileira, promovido pelo NEAB/UFU, aprovado pelo Edital UNIAFRO2009, MEC/SECAD/FNDE, com as parcerias da Pró-Reitoria de Graduação, do Instituto de Química e da FACIP-Pontal. O curso foi coordenado pelo professor Guimes Rodrigues Filho, do Instituto de Química e coordenador executivo do NEAB/UFU, e eu atuei como vice-coordenadora, organizando as ações em paralelo no campus Pontal. Tinha como objetivo principal propiciar aos estudantes de graduação da UFU uma formação complementar acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, com especialistas do NEAB/UFU e de diversas instituições do país, como uma forma de contemplar/acelerar a implementação da Lei n.º 10369/03 na graduação, muito antes das recentes alterações nos projetos pedagógicos.

O curso teve a participação de estudantes dos diversos cursos em diferentes áreas do conhecimento. Em tempos de primeiras ações/implementações da Lei n.º 10639/03, tínhamos o desafio de dialogar com colegas docentes dos cursos, a fim de atuarem como orientadores dos trabalhos de conclusão do curso. Todos os temas de TCC dos estudantes concluintes do curso foram publicados no livro “Formação Inicial, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei Federal n.º 10.639/03”, em formato de artigo científico. O livro foi organizado por mim, pelo professor Guimes e o pesquisador João Gabriel do Nascimento Nganga, e publicado pela editora Lops. Atualmente, esse livro está disponível em PDF, no *site* do NEAB/UFU.

No contexto internacional, fiz parte da equipe de docentes do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), criado a fim de oportunizar aos estudantes de licenciatura de universidades brasileiras experiência culturais e de formação, colaborando com sua futura ação profissional, por meio de um período de intercâmbio com universidades portuguesas e francesas. Tinha como objetivo principal estimular projetos de melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores, promovendo o intercâmbio de estudantes de graduação em licenciaturas, em nível de graduação sanduíche, com a possibilidade de obtenção de dupla diplomação.

O curso de matemática do Pontal foi contemplado no ano de 2015, no segundo edital do PLI, com um projeto coordenado pelo professor Vlademir Marim, com o curso de Matemática da Universidade de Coimbra. Como membra da equipe, fiz duas missões para acompanhar os estudantes do nosso curso e do curso da Faculdade de Matemática do campus Santa Mônica. O professor Arlindo Júnior também fez parte da equipe, tendo sido coordenador de editais anteriores.

As missões tinham uma programação que envolvia ações institucionais com os gestores da Universidade de Coimbra e os coordenadores e professores das equipes do curso de Matemática do IME na Universidade de São Paulo e do curso de Matemática da Universidade Federal Fluminense, além de visitas técnicas a lugares estratégicos, que contribuíssem para a formação dos estudantes. Durante as missões que acompanhei no projeto, fizemos uma visita guiada à famosa biblioteca Joanina da Universidade de Coimbra, em uma escola pública da periferia de Coimbra e uma escola de Educação Especial, para conhecermos com o país lida com as possibilidades de inclusão de deficientes no contexto escolar. Também fizemos uma visita guiada à Escola da Ponte e à cidade histórica de Guimarães.

Uma outra atividade relevante em uma das missões foi um seminário com os docentes do mestrado em ensino da Universidade de Coimbra, cujo tema foi a Educação Matemática

Brasileira e a Educação Matemática portuguesa. Nas reuniões em que as coordenações negociaram o tema com a professora Fátima da Silva Leite, chegou-se à proposta de apresentarmos a vida, obra e contribuições de Malba Tahan (1985-1975), pela equipe PLI-Brasil, em diálogo com a apresentação a vida e obra de José Sebastião e Silva (1914-1972), pelo professor Jaime Carvalho e Silva, do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

3.2 Pesquisa

3.2.1 Ações e coordenação de Projetos de pesquisa

Pesquisar sempre foi uma das coisas de que mais gosto de fazer na vida, penso que seja porque sempre fui muito curiosa e atenta ao cotidiano, ao que acontece, a como as pessoas reagem ou o que pode melhorar em um contexto social, cultural ou educacional.

Como docente do Ensino Superior nas universidades particulares em que atuei em São Paulo (“Figuinha” e UnG), coordenar um projeto de pesquisa era quase impossível, pois a prioridade era sempre atender ao ensino, e de vez em quando, à extensão. Além de tudo, não tínhamos horas de pesquisa, e muito menos a condição profissional de dedicação exclusiva. De todo modo, sempre segui itinerários de pesquisa individual ou coletiva, juntamente aos grupos de pesquisa dos quais participei no período do mestrado e do doutorado.

Desse modo, ingressar em uma universidade pública, sendo que toda a minha formação acadêmica originou-se a partir de ricos territórios (UFJF, Unesp/Rio Claro, FEUSP e Universidade de Lisboa), era um sonho pretendido, e o concurso da UFU abriu-me essa porta.

Após meu ingresso na UFU, iniciei um caminho (que descobri que é interminável) na arte de “aprovar” projetos de pesquisa em órgãos de fomento. Confesso que ainda paira uma “nuvem nebulosa” nessa vertente. Fico pensando que movimentos são feitos para que o mérito de uns projetos, com uma pontuação excelente, caiam nas condições “falta de prioridade” ou “projeto não contemplado no orçamento do edital”. Enfim, a arte de “aprovar” projetos é um exercício que estou aprendendo até hoje. O que mais perturba meus questionamentos é saber que as pessoas que emitem os pareceres são colegas da nossa área. Que critérios, para além dos que figuram explicitamente nos editais, são utilizados para os projetos caírem em uma condição de “não prioridade”? Algo que talvez consiga compreender mais adiante... ou não!

De todo modo, mantenho sempre projetos de pesquisa sem financiamento, apesar de constatar que os recursos financeiros são essenciais para a produção de conhecimentos. Compartilho, a seguir, os projetos de pesquisa que foram desenvolvidos com financiamento por órgãos de fomento e, mais recentemente, pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

- Período: 2009 – 2010

Título do projeto: *Malba Tahan: passado e presente no contexto da Educação Matemática Brasileira*

O projeto foi financiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PROPP), custeando uma bolsa de Iniciação Científica.

Objetivo: conhecer e reconhecer as contribuições de Malba Tahan para a Educação Matemática, situando-as no Triângulo Mineiro, a partir de fontes e obras encontradas em bibliotecas e acervos da região.

Publicação:

OLIVEIRA, C. C.; LIMA, P. T. A. Investigando as obras de Malba Tahan em Ituiutaba: passado e presente no Pontal do Triângulo Mineiro. *In: Anais... IX Seminário Nacional de História da Matemática*. Aracaju: SBHMAT, 2011. v. 1. p. 1-2.

- Período: 2009 – 2010

Título do projeto: *Matemática em cena: Malba Tahan e suas tendências no ensino*

O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), e apoiava a produção de conhecimento a partir da realização de eventos científicos durante o período destinado à realização da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. O projeto contou com a participação de membros do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Matemática (NUPEM) da Universidade Federal de Uberlândia, no qual sou líder juntamente ao diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

Objetivo geral: conhecer, reconhecer e valorizar as ideias tahanianas, no contexto da História da Educação Matemática brasileira, bem como despertar o interesse dos educandos e da comunidade tijuana pela Matemática, por meio do imaginário (Durand, 1996²⁶), de forma transdisciplinar, lúdica, artística e interativa, no sentido de minimizar os insucessos e os desapontamentos que a disciplina propicia no âmbito escolar.

²⁶ DURAND, G. **Campos do Imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Objetivos específicos: adquirir conhecimentos históricos sobre as idéias matemáticas de um professor brasileiro; promover a popularização da Matemática e da História da Educação Matemática Brasileira, por meio do teatro e da mostra, que têm o caráter de exposição interativa; desenvolver competências para criar, organizar e gerir situações didáticas, por meio das situações-problema que serão colocadas pelos participantes do evento, promover discussões no âmbito acadêmico-científico na formação inicial (alunos de graduação em matemática da UFU e de outras faculdades da cidade de Ituiutaba) e continuada do professor de matemática; contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem da matemática dos alunos do Ensino Fundamental para construção do conhecimento significativo.

A proposta contemplou três atividades distintas: a mesa-redonda de abertura do evento Malba Tahan: passado e presente no contexto da Educação Matemática brasileira; a apresentação da peça teatral “O Homem que calculava do grupo Theatralha e Cia”, baseada na obra homônima de Malba Tahan; e a Mostra “Malba Tahan: imaginário e matemática”, resultado de pesquisa da coordenadora do projeto, em interface com trabalhos realizados por alunos e professores da Escola Estadual Rotary da cidade de Ituiutaba.

Publicação:

COPPE-OLIVEIRA, C.; MARIM, V (Org.). **Educação Matemática:** contextos e práticas docentes. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2014. v. 1. 307p.

O livro coletânea contou com o prefácio escrito pelo professor Vicente Granica, da Unesp de Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro.

- Período: 2013 - 2016

Título do projeto: *Malba Tahan: história da Educação Matemática e interdisciplinaridade na prática docente*

O projeto foi financiado pela FAPEMIG, e apoiava a produção de conhecimento a partir da pesquisa na Educação Básica em Minas Gerais. Nessa época, estava atuando como professora do PPGECEM da Universidade Federal de Uberlândia, e o projeto contemplou uma bolsa de mestrado. O projeto contou com a participação de membros do NUPEM da Universidade Federal de Uberlândia, no qual sou líder juntamente ao diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

Objetivos: realizar um estudo histórico sobre os diversos perfis do educador Malba Tahan e investigar, a partir das tendências em Educação Matemática, as potencialidades pedagógicas e interdisciplinares da revista *Al-Karismi* (1946-1951).

Publicações:

COPPE, C.; ANDRADE, M. M. (Org.); VIANA, O. V. (Org.) ; MARIM, V. (Org.). **Malba Tahan e a revista *Al-Karismi* (1946-1951):** diálogos e possibilidades. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2016. v. 1. 244p.

O livro coletânea contou com o prefácio escrito pelo professor Ubiratan D'Ambrosio, e a apresentação feita pelo professor Henrique Guimarães.

COPPE, C.; COSTA, L.S. **Diálogos pedagógicos** – Malba Tahan e a Interdisciplinaridade: possibilidades com a história da Educação Matemática no Ensino Fundamental. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. v. 1. 77 p.

O livro é o produto educacional da dissertação de mestrado profissional do meu primeiro orientando, Leonardo Silva Costa, atualmente professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

- Período: 2020 – 2022

Título do projeto: *Etnomatemática, Modelagem Matemática e formação de professores: possibilidades de implementação de lei 10639/03 no ensino de matemática*

O projeto foi financiado pelo CEERT a partir do edital Equidade Racial na Educação Básica, tendo o apoio dos parceiros Itaú Social, Unicef, Instituto Unibanco e Fundação Tide Setubal. O projeto de pesquisa deveria promover intervenções em escolas de periferia ou em espaços de comunidades onde o público era de maioria negra. O projeto contou com a participação de membros do NUPEM da Universidade Federal de Uberlândia, no qual sou líder juntamente ao diretório de grupos de pesquisa do CNPq, nas diversas etapas do projeto: Curso de Formação de professores (com aulas ministradas por pesquisadores nacionais e internacionais das áreas de Etnomatemática, Modelagem Matemática e Educação para as relações étnico-raciais); visitas técnicas a territórios negros e intervenções pedagógicas em duas escolas públicas da periferia da cidade de Ituiutaba. O edital previa uma equipe gestora do projeto, que envolvia os diretores e docentes de matemática das escolas e contava com a participação das ações juntamente à equipe de pesquisa.

O projeto custeou pró-labores para pesquisadores do NUPEM em nível de graduação e pós-graduação, sendo que ao longo do projeto tivemos o desenvolvimento e conclusão de dois

projetos de Iniciação Científica. No momento, ainda temos em andamento dois projetos de mestrado do PPGECM; um projeto de doutorado pela UFScar, em que estou como co-orientadora; e um projeto de doutorado pela FEUSP sob a minha orientação.

Objetivo: investigar as implicações de um curso de formação pautado na Etnomatemática e na Modelagem Matemática na prática do professor de Matemática, buscando estabelecer relações entre o ensino de matemática, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e a Lei n.º 10639/03.

Publicações:

COPPE, C.; PIRES, R. F.; ALMEIDA, V. A. V. (Org.). **Formação continuada de professores:** por uma educação matemática antirracista. 1. ed. Juiz de Fora: Siano, 2022. v. 1. 74p.

O livro coletânea contou com o prefácio escrito pelo professor Henrique Cunha Júnior, que supervisionou o projeto a convite do CEERT. Conta com o tema das aulas ministradas por pesquisadores das vertentes do projeto no Curso “Por uma Educação Matemática Antirracista”, na primeira etapa do projeto.

COPPE, C.; PIRES, R. F.; ALMEIDA, V. A. V. (Org.). **Caderno de propostas de ensino para uma Educação Matemática Antirracista.** Juiz de Fora: Editora Siano 2022.

O e-book, de acesso livre (<https://siano.com.br/sona/>), contou com o prefácio escrito pela pesquisadora Valdirene Rosa do GPEM e professora da educação básica da rede municipal de São Paulo. O e-book tem como capítulos as propostas didáticas elaboradas e apresentadas pelos grupos de professores que participaram do curso de formação.

COPPE, C.; ALMEIDA, V. A. V. **Etnomatemática e Formação de professores:** em busca de caminhos para uma Educação (Matemática) Antirracista. Acervo – Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP, v. 5, p. 1-15, 2023.

3.2.2 Grupos/Redes de Pesquisa e produção bibliográfica (nacionais e internacionais)

Desde meu ingresso no mestrado na Unesp, participei do grupo de História da matemática e suas relações com a Educação Matemática, coordenado pelo professor Sérgio Nobre. Muitas experiências de pesquisa e estudos agregaram valores na época. Destaco a leitura do livro “Interpretação e Superinterpretação”, de Umberto Eco (1932-2016), realizada pelo grupo no ano de 1999. Outra atividade marcante foi a presença do pesquisador alemão Hans

Wussing no Programa de Educação Matemática, e com rodas de conversas com os membros do grupo.

Para além dos estudos e leituras específicas que contribuíram de forma única para minha formação como pesquisadora, acompanhei momentos importantes para a pesquisa em História da Matemática e da Educação Matemática, sendo, inclusive, uma das sócias fundadoras da Sociedade Brasileira de História da Matemática (SBHMat), e participei ativamente dos grupos de trabalho da área em eventos de pesquisa e nos eventos nacionais e internacionais da área, retomando o encanto inicial da minha participação, ainda como graduanda, no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Matemática na cidade de Águas de São Pedro.

As ações de pesquisa do GEPEM da USP também me acompanham por mais de 20 anos. Atualmente, mantenho a condição de “velha guarda” do grupo e contribuo para o movimento de sua “nova geração” de pesquisadores em Etnomatemática.

Diversos educadores matemáticos, no âmbito nacional e internacional, bem como em um movimento coletivo, e diversos grupos de pesquisa em Etnomatemática têm se debruçado em estudos e novos diálogos teóricos na compreensão do campo de pesquisa em Etnomatemática. Tal como apontam Knijnik *et al.* (2012)²⁷, Ubiratan D' Ambrosio é considerado a referência principal em Etnomatemática, e diversos pesquisadores do mundo desenvolvem estudos dando continuidade na teoria D'Ambrosiana, mas também produzem alguns deslocamentos em relação ao que foi inicialmente proposto. As autoras classificam fases do movimento em torno da Etnomatemática, elucidando que:

Entre os trabalhos de educadores brasileiros que vinculamos a uma primeira fase de pesquisas relacionadas à Etnomatemática, destacamos os realizados por Borba (1987; 1990; 1993, com crianças da favela Vila sobre influências nas atitudes de professores de um trabalho que buscou introduzir no currículo escolar a Etnomatemática, e os de Knijnik (1988; 2006), envolvendo pesquisas empíricas em regiões da periferia urbana de Porto Alegre e no meio rural do Rio Grande do Sul, junto a movimentos sociais camponeses (Knijnik *et al.*, 2012, p. 20).

Os movimentos internacionais e os diálogos com a teoria de D'Ambrosio constituem redes de pesquisa em diversos países. As autoras destacam os trabalhos de Gerdes em Moçambique, nessa primeira fase do movimento em Etnomatemática, afirmando que

²⁷ KNIJINIK, G. WANDERER, F. GIONGO, I. M. DUARTE, C. G. **Etnomatemática em Movimento**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

O autor, em meados da década de 1970, após a independência do país, integrou a equipe internacional de docentes responsável pelo primeiro curso de formação de professores de Matemática para o ensino secundário, o que foi decisivo para o surgimento de seu projeto "Etnomatemática em Moçambique." (Knijnik *et al.*, 2012, p. 21).

Passados mais de 40 anos do movimento inicial da Etnomatemática, diversos e novos movimentos de pesquisa têm se configurado nacional e internacionalmente. Recentemente, diversas coletâneas e dossiês específicos com a temática vêm sendo organizados, entre os quais destacamos os dos últimos cinco anos. No âmbito nacional, o número temático "Múltiplas Vozes em Etnomatemática", do periódico Educação Matemática em Revista, publicado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) no ano de 2018, que apresenta o desenvolvimento de diferentes pesquisadores que operam pesquisas no campo da Etnomatemática, no qual Ubiratan D'Ambrosio escreveu o texto de apresentação. O autor afirma que

[...] a escolha de autores cobre, praticamente, todas as Múltiplas Vozes prometidas no título do volume. Autores abordam contextos indígenas, quilombolas, profissional e praticamente todas as situações em que o fazer matemático se faz de forma diferenciada, respondendo a contextos culturais e mitológicos, sociais, políticos, ambientais e educacionais distintos. É extraordinária a riqueza de cobertura oferecida nesta volume (D'Ambrosio, 2018, p. 9)²⁸.

O termo "Múltiplas Vozes" evidenciou-se ainda constituindo-se por meio de uma organização coletiva composta por etnomatemáticos brasileiros e de outros países; a saber: Adriano Fonseca, Andreia Lunkes Conrado, Armando Aroca Araujo, Carolina Tamayo, Cristiane Coppe de Oliveira, Hilbert Blanco Álvarez, José Roberto Linhares de Mattos, Lenira Pereira da Silva, Milton Rosa, Olenêva Sanches Sousa, Rodrigo Abreu, Valdirene Rosa de Souza e Reginaldo Fernando Carneiro, representando a diretoria da SBEM na época.

Cabe ressaltar que, a partir deste item da proposta, o nome da pesquisadora será apresentado em negrito, utilizando, acadêmica e respeitosamente, um paralelo com a metáfora proposta pela professora **Angela Silva Figueiredo (2020)**²⁹ do “grifo black” como artifício de/por uma epistemologia insubmissa feminista negra decolonial (vou utilizar no texto com

²⁸ D'AMBROSIO, U. Apresentação. *In*: Múltiplas Vozes em Etnomatemática. (Orgs). FONSECA, A.; CONRADO, A. L.; ARAUJO, A. A.; TAMAYO, C.; OLIVEIRA, C. C. de; BLANCO-ÁLVAREZ, H., MATTOS, J. R. L. de, SILVA, L. P. da, ROSA, M., SOUSA, O. S., CARNEIRO, R. F., ABREU, R.; SOUZA, V. R. de. **Educação Matemática em Revista**, 4-8, 2018.

²⁹ FIGUEIREDO, ANGELA. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **Tempo e argumento**, v. 12, p. e0102, 2020.

autoras negras). O paralelo nesta proposta se dá a partir de outra autora negra, a colega **Bárbara Carine** (2023)³⁰, a partir de sua obra “Como ser um educador antirracista”. A autora aponta que “as pessoas brancas têm um papel importante na luta antirracista” (Carine, 2023, p. 60).

Outro elemento que considerado potente na fala de Carine (2023) é quando pessoas brancas se valem do termo “não é meu lugar de fala” para a partir de um entendimento equivocado do termo utilizar para “se silenciar e não se colocar devidamente pela equidade racial em espaços sociais onde elas estão e aonde nós, negros e negras, ainda não chegamos” (Carine, 2023, p. 62).

Entendendo, assim como a autora que “sobre o lugar de fala, é importante destacar que todo mundo tem o seu” (Carine, 2023, p. 62), o meu lugar de fala vai nesse sentido e entendimento, juntamente ao Programa Etnomatemática. Todas as culturas, todos os povos possuem seus conhecimentos e são, portanto, intelectuais, independentemente se passam ou não por um “crivo” acadêmico. No entanto, o que vemos na formação acadêmica e na pesquisa é um processo colonial e racializado da matemática, em que novas epistemologias são aceitas apenas quando possuem uma origem no pensamento europeu.

Aponto o meu lugar de fala como “Cristiane Coppe” ou “Cris Coppe” (como sou mais conhecida), no movimento de me unir à luta antirracista, tanto nas pesquisas quanto na minha prática docente e em espaços administrativos na universidade. Indico minha “Opção decolonial antirracista”, como sinalizam Tamayo e Mendes (2021)³¹:

A opção decolonial trata de admitir a existência de padrões de poder que tem criado mecanismos e discursos para diferenciar hierarquicamente grupos sociais, práticas e costumes, formas de pensar; assim como, a necessidade de enfrentamento dos pilares estruturais de discursos e lógicas que privilegiam um único modelo epistemológico. Significa 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, no caso a Matemática – disciplinarmente organizada -e seus padrões. Dentro do campo da educação matemática entendemos que o Programa Etnomatemática se coloca como um caminho decolonial. A etnomatemática e a decolonialidade são duas abordagens críticas bastante relevantes no campo da educação (matemática) libertadora. Ambas visam questionar os sistemas de poder e privilégio presentes nas práticas pedagógicas tradicionalistas, e promover uma visão mais inclusiva e equitativa da aprendizagem (Tamayo; Mendes, 2021, p. 5-6).

³⁰ CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

³¹ TAMAYO, Carolina; RODRIGUES MENDES, Jackeline. Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática). **Revista de Educação Matemática**, 18(2). 2021. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/173/1732457003/>. Acesso em: 20 set. 2023.

Internacionalmente, destaco o livro “*Ethnomathematics in Action: Mathematical Practices in Brazilian Indigenous, Urban and Afro Communities*”, organizado por Milton Rosa e por mim, publicado no ano de 2020 pela editora Springer, cujo prefácio também foi escrito por Ubiratan D'Ambrosio, destacando que,

[...] this book is a very important contribution to the emerging area of ethnomatematics. The summary shows the breadth of this collection. It would be very difficult to comment on each essay. The titles are illustrative of their contents and each one has an extensive bibliography. A special characteristic of the book is its large geographic range. The book is very original in both the choice of contents and the treatment given to all of them. It adds relevant aspects to the area and also to the history of mathematics, to the history of sciences, and cultural studies in general (D'Ambrosio, 2020, p. 5)³².

Nessa obra, colaborei com o seguinte capítulo:

SANTOS, A. P. African and Afro-Brazilian Roots for Mathematics Teaching: Decolonize the Curriculum. *In*: Milton Rosa; Cristiane Coppe de Oliveira. (Org.). *Ethnomathematics in Action: Mathematical Practices in Brazilian Indigenous, Urban and Afro Communities*. 1. ed. **Switzerland: Springer International Publishing**, 2020, v. 1, p. 57-67.

Os grupos de pesquisa que desenvolvem estudos em Etnomatemática no Brasil têm se consolidado e revelado novos diálogos e itinerários em suas investigações. O Grupo de Pesquisa e Estudo em Etnomatemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEM/FE-USP) foi criado no final de 1998, e desde então tem se organizado em interesses comuns entre estudantes de pós-graduação da FE-USP e com diversos pesquisadores de universidade brasileiras/estrangeiras e com outros grupos de pesquisa, estabelecendo redes em torno de estudos e pesquisas em Etnomatemática.

O GEPEM teve como coordenadora a professora Maria do Carmo Santos Domite (1948-2015), e como vice-coordenador o professor Ubiratan D'Ambrosio (1932-2021), e destaca-se em três vertentes: no encaminhamento de discussões e reflexões acerca de trabalhos que procuram analisar as relações quantitativas e espaciais presentes no saber-fazer de diferentes grupos socioculturais, assim como de uma história da matemática não documentada, divulgando-os e aproveitando-os em termos educativos; no enfrentamento de desafios que hoje são colocados na área de Etnomatemática no Brasil e no mundo, alguns deles a partir de preocupações do professor/pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, como a busca pelos

³² D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papyrus, 2003.

seus fundamentos e na contribuição ao desenvolvimento da área de Educação Matemática da FE-USP, a qual tem uma atuação relevante na área de pesquisa e ensino, destacando-se em iniciativas relacionadas à pesquisa em História da Matemática, Psicologia da Educação Matemática, Prática Pedagógica em Matemática entre outros. Tais características têm sido reveladas tanto em trabalhos educacionais acadêmicos de docência e pesquisa quanto naqueles de extensão às comunidades.

Entre algumas produções do GEPEM/FE-USP, destacam-se a publicação de três livros organizados por alguns de seus pesquisadores: “*Etnomatemática: papel, valor e significado*”, com a primeira edição em 2004, e no ano de 2006 a segunda edição, pela editora Zouk. Esse livro foi organizado pelos pesquisadores José Pedro Machado Ribeiro, Maria do Carmo Santos Domite e Rogério Ferreira. O livro apresenta capítulos de pesquisadores do grupo e de outros grupos nacionais e internacionais, com o objetivo de “compreender os saberes etnomatemáticos a partir de múltiplas perspectivas, a partir de discussões que vão ao encontro da abertura transdisciplinar e transcultural, distante de fronteiras intransponíveis” (Ferreira, 2006, p. 5)³³. Nessa obra, colaborei com o seguinte capítulo: “Avaliação em educação matemática: o olhar da etnomatemática”.

O segundo livro, intitulado “*O Florescer da Grumixama: raízes, sementes e frutos das pesquisas em Etnomatemática em 20 anos de GEPEM/FE-USP*”, publicado pela Paco editorial em 2020, foi organizado pelos pesquisadores Júlio César Augusto do Valle, Andréia Lunkes Conrado e Cristiane Coppe. A metáfora da Grumixama faz referência à árvore de nome homônimo, que foi plantada no jardim da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em homenagem à professora Maria do Carmo Domite. O livro traz escritos sobre os movimentos de pesquisadores envolvidos no GEPEM, ao longo de 20 anos do grupo, “discutindo temáticas que envolvem alteridade e escuta com o outro nas obras de Paulo Freire, diversidade indígena, africana e afro-brasileira, a matemática nas políticas curriculares, inspiradas pela perspectiva da Etnomatemática, Educação popular, Etnomodelagem e formação de novos pesquisadores em Etnomatemática” (Valle; Conrado; Coppe, 2020, p. 7)³⁴.

Nessa obra, colaborei com o seguinte capítulo:

COPPE, C.; SILVA, F. F. S. O GEPEM como espaço de pesquisa e diálogo: diversidade indígena, africana e afro-brasileira. *In*: VALLE, Júlio César Augusto do; CONRADO, Andréia Lunkes; COPPE, Cristiane Coppe. (Org.). **O florescer da grumixama: raízes, sementes e**

³³ FERREIRA, R. Apresentação. *In*: **Etnomatemática: papel, valor e significado**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

³⁴ VALLE, J. C. A.; CONRADO, A. L.; COPPE, C. **O florescer da Grumixama: raízes, sementes e frutos das pesquisas em Etnomatemática em 20 anos de GEPEM/Feusp**. Jundiaí: Paco, 2020.

frutos das pesquisas em etnomatemática em 20 anos de GEPEM/FEUSP. 1. ed. Jundiaí: Paco editorial, 2020, v. 1, p. 57-80.

A obra “*Ubiratan incomensurável*”, citada anteriormente, organizada por Andréia Lunkes Conrado, Gustavo Alexandre de Miranda e Zaqueu Vieira Oliveira³⁵, lançado em 2022, pela editora Livraria da Física. A obra traz, em seus capítulos, reflexões e discussões que ocorreram no segundo semestre de 2021, em um espaço de estudo denominado no GEPEM, como sendo o “Grupo de Trabalho Ubiratan D’Ambrosio”, que foi realizado nas reuniões do próprio grupo.

Nessa obra, colaborei com o seguinte capítulo:

PEIXOTO, C. R.; COPPE, C. O Programa Etnomatemática e o cotidiano: o que Ubiratan D’Ambrosio tem a nos dizer?. *In*: CONRADO, Andréia Lunkes; MIRANDA, Gustavo Alexandre de; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira. (Org.). **Ubiratan Incomensurável**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2022, v. 1, p. 149-158.

Além dessas obras, a produção de conhecimento a partir de teses e dissertações sobre Etnomatemática, orientadas inicialmente por Ubiratan D’Ambrosio e Maria do Carmo Santos Domite, e mais recentemente por mim, envolveram diversas temáticas, interligando saberes decoloniais, pensamentos filosóficos e discussões curriculares em torno da Etnomatemática.

Além disso, o GEPEM, ao longo de seus mais de 20 anos, congregou pesquisadores de diversas regiões do País, fortalecendo a constituição de novos grupos de pesquisa, que privilegiam as discussões e estudos em torno do Programa Etnomatemática, tal como apontam Coppe e Fantinato (2016)³⁶.

É interessante ressaltar que os momentos e movimentos proporcionados pela coordenação da Maria do Carmo juntamente ao grupo ajudaram na disseminação de novos grupos de pesquisas nas instituições de origem ou destino após a conclusão dos mestrados e/ou doutorados na FEUSP (Coppe; Fantinato, 2016).

Um desses grupos é o NUPEM, constituído na Universidade Federal de Uberlândia, sob a coordenação da proponente deste projeto. O NUPEM/UFU, vinculado ao ICENP e ao PPGECM da UFU, desenvolve diversos projetos de pesquisa nas linhas Investigações em ensino de Estatística, Matemática na estrutura curricular da Educação Básica e do Ensino

³⁵ CONRADO, A. L.; MIRANDA, G. A.; OLIVEIRA, Z. V. **Ubiratan Incomensurável**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

³⁶ COPPE, C.; FANTINATO, M. C. C. B. Maria do Carmo Domite: da Pluralidade de Vozes aos Movimentos pela Etnomatemática. *In*: **IJSME – International Journal for Studies in Mathematics Education**, 73, v.9 (3), 2016.

Superior, Formação de professores, Psicologia da Educação Matemática e História da Educação Matemática e cultura.

Na linha de História da Educação Matemática e cultura, os pesquisadores aprimoram-se em compreender o Programa Etnomatemática e a desenvolver estratégias para elaborar/desenvolver projetos de pesquisa nas dimensões políticas, educacionais e do cotidiano. Acredita-se, assim como o educador Ubiratan D'Ambrosio, que a Educação Matemática deve contemplar um conhecimento matemático atual, como ele se manifesta no dia a dia e na ciência e tecnologia, relevando não apenas o aspecto utilitarista da matemática, mas também as formas de arte, os modos próprios de cada pessoa e grupos de matematizarem.

Segundo Coppe e Fantinato (2016),

o grupo organizou no ano de 2009 o I Seminário de Educação Matemática do Pontal na cidade de Ituiutaba junto ao *campus* da Universidade Federal de Uberlândia e, como fruto das discussões e reflexões do evento e dos pesquisadores envolvidos, publicou a obra *Educação Matemática: contextos e práticas docentes*, que em 2014 foi para a segunda edição. Neste evento a professora Maria do Carmo não pode participar, no entanto um de seus orientandos e um ex-orientando na época participaram da mesa redonda *Etnomatemática: concepções e ideias*. O pesquisador Regis Luiz Lima de Souza com a intervenção *Etnomatemática e Formação de professores: caminhos e possibilidades* e Benerval Pinheiro Santos com *Contribuições da Etnomatemática D'Ambrosiana para a Formação docente* (Coppe; Fantinato, 2016, p. 87).

O grupo tem realizado publicações desde a sua criação, no ano de 2009, relacionando tendências em Educação Matemática. Especificamente, na linha de pesquisa do grupo em Etnomatemática, destacam-se os capítulos do livro *“Etnomatemática e Formação de professores: caminhos e possibilidades”*, de Souza (2014)³⁷, e *“Contribuições da Etnomatemática D'Ambrosiana para a formação docente”*, da autoria de Santos (2014)³⁸, na obra *“Educação Matemática: contextos e práticas docentes”*, organizado por mim e Vlademir Marim, sendo publicado pela editora Alínea em 2014.

Recentemente, o NUPEm concorreu no edital Equidade Racial na Educação Básica promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), aprovando o projeto de pesquisa *“Etnomatemática, Modelagem Matemática e formação de professores: possibilidades de implementação da Lei 10639/03 no ensino e matemática”*, sob

³⁷ SOUZA, R. L. L. Etnomatemática e Formação de Professores: caminhos e possibilidades. In: (Orgs.) COPPE-OLIVEIRA, C.; MARIM, V. **Educação Matemática: contextos e práticas docentes**. Campinas: Alínea, 2014.

³⁸ SANTOS, B. P. Contribuições da Etnomatemática D'Ambrosiana para a Formação Docente, In: COPPE-OLIVEIRA, C.; MARIM, V. (Orgs.). **Educação Matemática: contextos e práticas docentes**. Campinas: Alínea, 2014.

a minha coordenação. Tendo como fundamentação teórica principal o Programa Etnomatemática de D'Ambrosio, seu principal objetivo foi investigar as implicações de um curso de formação pautado na Etnomatemática e na Modelagem Matemática na prática do professor de Matemática, buscando estabelecer relações entre o ensino de matemática, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e a Lei n.º 10639/03.

O projeto realizou-se ao longo de 18 meses, durante o período de 2020 a 2022. O professor Ubiratan ministrou a aula "*Nascimento do Programa Etnomatemática*", no curso de formação continuada de professores "*Por um Educação Matemática Antirracista*", na primeira etapa do projeto. A aula foi ministrada pela plataforma *Google Meet*, no dia 22 de março de 2021. O projeto propiciou a publicação de duas obras na Coleção "*Sona: formando o educador matemático*", da editora Siano, coordenado por mim. Um livro contém as discussões teóricas que ocorreram na primeira etapa do projeto, intitulado "*Formação Continuada de professores: por uma educação matemática antirracista*"; e o outro livro, "*Caderno de proposta de ensino para uma Educação Matemática Antirracista*", apresenta propostas didáticas criadas pelos participantes do curso. Este último encontra-se disponível gratuitamente, pelo endereço <https://siano.com.br/sona/>.

Além dos movimentos aqui apresentados, cabe retomar o projeto de pesquisa de Pós-Doutoramento intitulado "Educação Matemática para as relações étnico-raciais: interfaces culturais, políticas e pedagógicas na constituição do Centro de Estudo Africano CEAUP em Portugal e o processo de ensino e de aprendizagem de mulheres cabo-verdianas no Projeto Fronteiras Urbanas", realizado juntamente à Universidade de Lisboa, em parceria com a FEUSP em 2015. Durante um período do desenvolvimento da pesquisa, fui contemplada com uma bolsa do CNPq – Jovens doutores, tendo como supervisora a professora Maria do Carmo Santos Domite.

A aproximação com o bairro "Terras da Costa" (que no Brasil seria considerado como uma ocupação), ao longo do projeto, no aprendizado etnomatemático de mulheres cabo-verdianas em uma escola comunitária criada junto ao Projeto Fronteiras Urbanas (coordenado pela pesquisadora Monica Mesquita, atualmente docente da Universidade Nova de Lisboa) ao longo do desenvolvimento do projeto, evidenciou-se que os dados coletados no decorrer do processo de investigação apontam para uma perspectiva de aprendizagem libertadora, de uma prática centrada no aluno, e não no professor.

Essa vertente vai das entrevistas realizadas, passando pelos trabalhos acadêmicos levantados e transitando entre as ações da escola do bairro, como uma Educação comunitária dentro das teorizações de Paulo Freire. Em algumas fontes, tais como a entrevista com a La Salette, do CEAUP, e com o professor José Linhares, do projeto Fronteiras Urbanas, o educador Paulo Freire foi citado explicitamente em seus depoimentos.

Outra perspectiva evidente que encontramos, explicitamente, nas entrevistas dos professores de matemática da escola do bairro e, implicitamente, na entrevista da La Salette e das investigadoras do CEAUP, foi a questão do currículo Trivium. Nas entrevistas e no contexto da matemática, essa proposta se dá mediante a ideia de D'Ambrosio (2014) no projeto Fronteiras Urbanas, por meio da Literacia (capacidade de processar criticamente informação escrita e falada, o que inclui leitura, escritura, cálculo, diálogo, mídia, internet), da Materacia (capacidade de interpretar e analisar criticamente sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real) e da Tecnoracia (capacidade de usar e combinar criticamente instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas). Essa proposta vai ganhando vida nas ações da escola do bairro a partir do cotidiano das mulheres cabo-verdianas, nas relações que estabelecem com o tempo e espaço nas suas necessidades de sobrevivência e transcendência.

O projeto de Pós-doutoramento levou-me para um lugar em que a luta antirracista tornou-se ainda mais necessária como elemento potencializador e decolonial para o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ressaltar que o tema escolhido para o projeto foi inspirado pelo ajuntamento institucional ao NEAB/UFU.

A luta entre pesquisas, cursos de formação de professores para as relações étnico-raciais, a aprovação do NEAB/UFU e minha atuação como formadora, juntamente ao edital do Programa a Cor da Cultura, que foi realizado em diversas cidades brasileiras, a fim de possibilitar a implementação da Lei n.º 10639/03 na educação básica, aproximou-nos ainda mais da temática racial, colaborando, na época, para a inserção do Programa Etnomatemática como elemento decolonial.

Nessa época, colaborei com duas publicações nos cadernos de formação do Programa a Cor da Cultura, a saber:

COPPE, C. Percepção Matemática e senso numérico: uma proposta didático-pedagógica para a implementação da lei 10639/03 na Educação Infantil. *In*: **BRANDÃO, Ana Paula;**

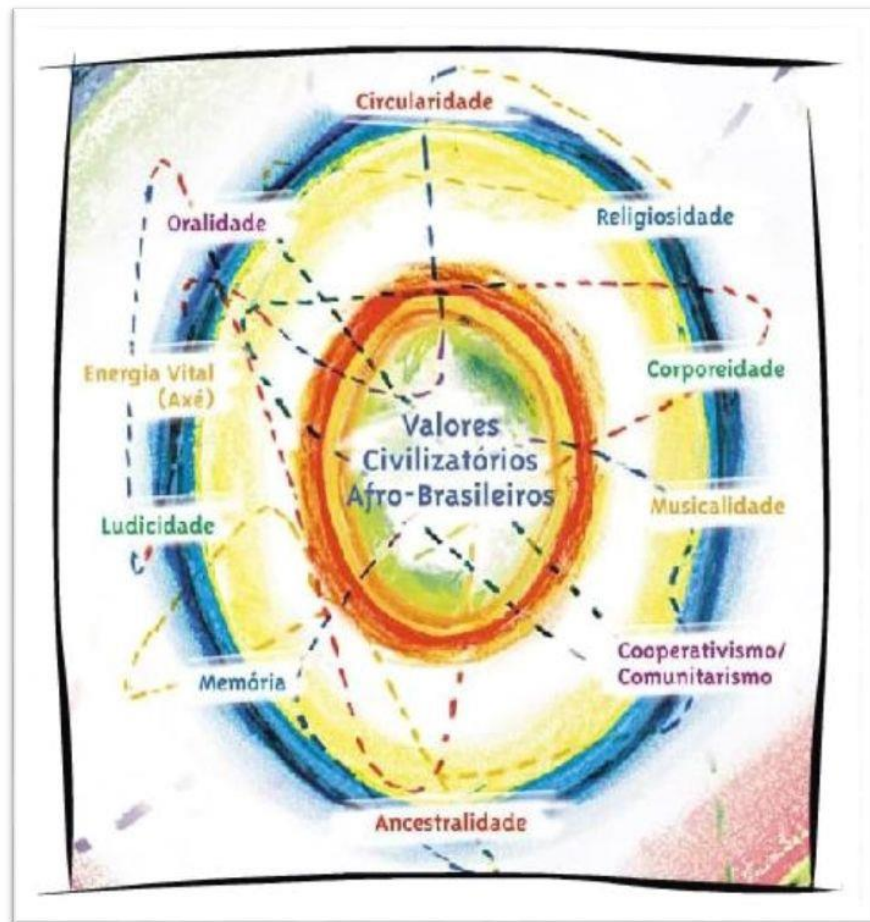
TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). Saberes e fazeres: Modos de brincar. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, v. 5, p. 1-116.

COPPE, C. O Programa Etnomatemática e as possibilidades de implementação da Lei 10639/03. *In: BRANDÃO, Ana Paula.* (Org.). Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, v. 4, p. 55-61.

A partir das experiências de formação e a troca de saberes com os NEAB e outros coletivos negros que atuaram no projeto, inspirados pelos valores civilizatórios afro-brasileiros (Figura 19) criados pela pesquisadora **Azoilda Loretto Trindade**, o NEAB/UFU impulsionou-se para atuar na formação com outros projetos, tendo contribuição na formação inicial de professores da UFU, publicando os trabalhos finais de conclusão de curso na obra a seguir, na qual colaborei na organização:

COPPE, C.; RODRIGUES FILHO, G. (Org.); NASCIMENTO, J. G. (Org.). **Formação Inicial, história e cultura africana e afro-brasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10639/03.** 1. ed. Uberlândia: Lops, 2012. v. 1. 530p.

Figura 19 - Valores civilizatórios afro-brasileiros criados pela pesquisadora Azoilda Loretto Trindade



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir de diversos contatos com o Movimento Negro, possibilitados pelo programa “A cor da Cultura”, alguns membros do NEAB/UFU foram convidados a integrar um projeto do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) do Rio de Janeiro. A ideia era colaborarmos com a escrita juntamente à série Cadernos do CEAP, com parte do projeto Camélia da Liberdade. O objetivo do CEAP, na produção deste material destinado a professores, era o de resgatar a história dos africanos que ajudaram a construir econômica e culturalmente esta nação.

Especificamente no Caderno “Saberes e fazeres Etnomatemáticos de matriz africana”, de minha autoria (2012)³⁹, apresenta-se que aos poucos caem por terra afirmações de que o saber do conhecimento da humanidade está na Grécia, ou seja, é eurocêntrico. As pesquisas e

³⁹ COPPE, C. **Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana**. Rio de Janeiro: CEAP, 2012.

os achados arqueológicos provam o contrário: a humanidade e a matemática nasceu no continente africano.

Recentemente, fui convidada pela Maria Corrêa, do Canal Futura, por meio do contato com o professor Guimes Rodrigues Filho no Fórum virtual “A cor da cultura”, realizado no segundo semestre de 2023. Maria Corrêa trabalhou na coordenação do projeto A cor da cultura, para integrar uma nova publicação em comemoração aos 20 anos da Lei n.º 10639/03. Desse modo, encontra-se no prelo o artigo “Programa etnomatemática, formação de professores e possibilidades de implementação da Lei 10.639/03 no ensino de matemática”.

Quanto às orientações de mestrado e doutorado, os primeiros trabalhos de mestrado, explicitamente sobre Etnomatemática no PPGECM, iniciaram-se mais recentemente; a saber:

- Dissertação concluída com a temática:

Valesca Corrêa Pereira. *A representação do tempo vivido e praticado na vida dos estudantes na alfabetização/EJA: um estudo etnomatemático*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia.

- Dissertações em andamento com a temática:

- Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira. *O programa etnomatemática e afrocentricidade: formação de professores em uma perspectiva decolonial*. Início: 2022. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia.
- Cinara Ribeiro Peixoto. *Educação Etnomatemática solidária na EJA: um estudo na perspectiva do Programa Etnomatemática*. Início: 2021. Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia.

O credenciamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP oportunizou algumas ações específicas, tais como: integrar a Câmara de Equidade do programa, a criação da disciplina EDM5770-1/2 – Matemática e cultura: momentos e movimentos no contexto da pesquisa e da prática docente (mencionado no itinerário de ensino); atuar como parecerista de diversos projetos na Comissão de Pesquisa; colaboração no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Lueji A´Nkonde em Dundo/Angola, a partir do convite do professor Roberto da Silva; atuar nas comissões dos processos seletivos de mestrado e de doutorado, organização e participação em eventos promovidos pela FEUSP, lançamentos de livros, participação em bancas de defesa de doutorado e mestrado, entre outras atividades.

Considerando a trajetória acadêmico-científica de ex-orientandas e ex-orientandos (sete), bem como de atuais orientandas/os (seis) da professora Cristiane Coppe, juntamente ao Programa, que me trouxeram desafios e reflexões no exercício de orientação e promoção de novos diálogos, principalmente com o pensamento/postura decolonial, inspirados pelo Programa Etnomatemática, apontamos os seguintes trabalhos:

- Dissertações e teses concluídas com a temática:

- Rodrigo Guimarães Abreu. *Uma história oral da etnomatemática: caminhos para a dimensão educacional*. 2017. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Rodrigo Tadeu Pereira da Costa. *Formação inicial de professores e professoras que ensinam Matemática: olhares e movimentos a partir da Etnomatemática*. 2017. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Ana Paula dos Santos. *Uma proposta por meio de raízes africanas para um currículo descolonizado*. 2018. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Marília Prado. *Deslocamentos e fronteiras: um estudo etnomatemático com haitianos em uma escola pública de São Paulo*. 2018. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Vitor Fabrício Machado Souza. *O hálito das palavras: ciências (multi) naturais contra o preconceito*. 2020. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Kleber William Alves da Silva. *Giro curricular: decolonialidade, epistemologias do sul e o programa etnomatemática na roda de capoeira*. 2023. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

-Dissertação e teses em andamento:

- Fabio Lopes da Silva. *A Matemática nos pertence! Mobilizando saberes sobre o Programa Etnomatemática e a lei 10.639/03 em um curso de formação de professores*. Início: 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo.
- Flávia de Fatima Santos Silva. *Um estudo etnomatemática sobre artefatos e mentefatos no Moçambique Camisa Rosa: conexões entre religiosidade e ancestralidade*. Início:

2020. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo.

- Carlos Mucuta Santos. *Nzongo - unidade de medida do povo Chokwe na Comuna do Camaxilo - Angola: concepção de professores da Escola acadêmica no ensino de medidas*. Início: 2022. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo. Bolsista CAPES.
- Ana Paula dos Santos. *Pesquisadoras, educadoras negras e o Programa Etnomatemática: um olhar para o currículo*. Início: 2022. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo.
- Alexander Cavalcanti Valença. *Formação de professores na escola quilombola a partir das cosmovisões afroindígenas no método griot de contação de histórias: perspectivas à educação matemática antirracista e decolonial*. Início: 2022. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo.
- Valter Magalhães Costa. *Formação de professores que ensinam matemática na perspectiva do Programa Etnomatemática*. Início: 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Outro movimento de orientação marcou minha trajetória acadêmico-profissional, ao ser convidada para compor a equipe de professores de um mestrado em Educação na Universidade Lueji A`Nkonde em Dundo/Angola, pelo professor Roberto da Silva, docente da FEUSP. Além da minha primeira experiência em pisar em solo africano, esse movimento mobilizou saberes com os cinco trabalhos concluídos, além de algumas publicações com o orientando angolano Carlos Mucuta Santos, que atualmente foi contemplado com uma bolsa da CAPES e é meu orientando de doutorado na FE-USP, compondo a equipe desse projeto. Apresento as dissertações defendidas no referido programa:

- Carlos Mucuta Santos. *Nzongo - unidade de medida do povo Chokwe do Camaxilo: uso e compatibilidade com o sistema de unidades (SI)*. 2020. (Mestrado em Ciências da Educação ULAN) – Universidade Lueji A`Nkonde.
- Domingos Mateus Mandavela Monteiro. *Jogos e brincadeiras angolanas no ensino da matemática: um estudo na perspectiva do Programa Etnomatemática*. 2021. (Mestrado em Ciências da Educação ULAN) – Universidade Lueji A`Nkonde.
- Amelito Sebastião Bilonda. *A ESCOLA PEDAGÓGICA DA LUNDA-NORTE: Um Olhar Sobre a Formação Inicial de Professores de Matemática*. 2022. Orientação de outra natureza. (Mestrado em Ciências da Educação ULAN) – Universidade Lueji A`Nkonde.

- José Muachissengue Tumba. *Estudo sobre o processo de formação política aos militantes do movimento popular de libertação de Angola - MPLA como prática da Educação Social (2013-2020)*. 2023. (Mestrado em Ciências da Educação ULAN) – Universidade Lueji A'Nkonde.
- João da Costa Vumbi. *O ensino da informática no município de Luçapa: limites e possibilidades na prática docente*. 2023. (Mestrado em Ciências da Educação ULAN) – Universidade Lueji A'Nkonde.

Além dos três orientandos mencionados, orientei dois projetos com outras temáticas nesse programa:

- José Muachissengue Tumba. **Estudo sobre o processo de formação política aos militantes do movimento popular de libertação de Angola - MPLA como prática da Educação Social (2013-202)**. 2019. (Mestrado em Ciências da Educação ULAN) – Universidade Lueji A'Nkonde.
- Amelito Sebastião Bilonda. **A ESCOLA PEDAGÓGICA DA LUNDA-NORTE: Um Olhar Sobre a Formação Inicial de Professores de Matemática**. 2019. (Mestrado em Ciências da Educação ULAN) - Universidade Lueji A'Nkonde.

Nos últimos anos, tenho publicado e atuado em eventos científicos, desenvolvendo a arte de me tornar uma educadora/pesquisadora antirracista em Educação Matemática. Seguem algumas produções desta natureza (algumas já foram citadas anteriormente):

- Livros publicados/organizados, e capítulos:

- MARIANO, A. S.; QUILLICI NETO, A.; COPPE, C.; SILVA, E.; AMARO, H. R.; SILVA, H. F. S.; REIS, J. M. S.; SILVA, L. C.; FREITAS, M. G.; ELISIO, R. R.; MATHIAS FILHO, R.; SOUZA, V. A.; BUIATTI, V. P. *Políticas de Ações Afirmativas e as cotas para ingresso no Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no período de 2017 a 2020: avanços e desafios*. 1. ed. Uberlândia: Sibipiruna, 2022. v. 1. 160p.
- CONRADO, A. L.; VALLE, J. C. A.; COPPE, C. (Orgs.). *O florescer da grumixama: raízes, sementes e frutos das pesquisas em etnomatemática em 20 anos de GEPEM/FEUSP*. 1. ed. Jundiá: Paco editorial, 2020. v. 1. 316p.
- COPPE, C.; ROSA, M. (Org.). *Ethnomathematics in Action: Mathematical Practices in Brazilian Indigenous, Urban and Afro Communities*. 1. ed. Switzerland: Springer International Publishing, 2020. v. 1. 252p.

- SILVA, R. A., MATTOS, S. M. N., MATTOS, J. R. L. (Org.) Interfaces Educativas e cotidiano: Africanidades. COPPE, C.; SILVA, K, W. *Decolonialidade e currículo: o Programa Etnomatemática e algumas possibilidades de Implementação da Lei 10639/03*. Macapá: Edifap, 2021.

Artigos completos publicados em periódicos

- COPPE, C.; SOUZA, L. O.; GONCALVES, L. S.; MEDEIROS, R. G. *Uma análise de significados da matemática para ingressantes de um curso de licenciatura. Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 48, p. 1-18, 2022. Acesso: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/199892>.
- COSTA, R. T. P.; COPPE, C. *O local da cultura no parecer CNE/CP 2/2015 LOCAL DA CULTURA NO PARECER CNE/CP 2/2015 e no currículo da formação inicial de professores e professoras que ensinam matemática*. Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática, v. 1, p. 149-167, 2021. Acesso: <https://seer.ufs.br/index.php/ReviSe/article/view/15832>.
- SOUZA, V. F. M.; COPPE, C. *Educação Científica contra o Preconceito: da Natureza às Multinaturezas*. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 22, p. 1, 2021. Acesso: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/32489>.
- COSTA, R. T. P.; COPPE, C. *FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA: interlocução dos conhecimentos escolar e do cotidiano*. Teias (Rio de Janeiro), v. 1, p. 315, 2021. Acesso: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61733/39935>.
- COPPE, C.; SANTOS, C. M. *A cultura Chokwe da Lunda Norte (Angola) e o Programa Etnomatemática: diálogos para repensar a educação em tempos de pandemia*. RLE (PASTO), v. 13, p. 276-292, 2020. Acesso: https://redib.org/Record/oai_articulo2923124-a-cultura-chokwe-da-lunda-norte-angolae-o-programa-etnomatem%C3%A1tica-di%C3%A1logos-para-repensar-a-educac%C3%A3o-em-tempos-de-pandemia-di%C3%A1logos-para-repensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia.
- SANTOS, C. M.; COPPE, C. *O CONTEXTO CULTURAL E O CONTEXTO ESCOLAR EM ANGOLA: conhecendo Nzongo unidade de medida do povo Chokwe na comuna de Camaxilo*. Revista de História da Educação Matemática, v. 5, p. 151-170, 2019. Acesso: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/278>.

- **COPPE, C.; MONTEIRO, D. M. M. *Jogos angolanos como ferramenta pedagógica para o ensino de matemática: um estudo na perspectiva do Programa Etnomatemática*. BEJOM, v. 2, n.3, 2020. Acesso: <https://seer.ufu.br/index.php/BEJOM/article/view/58089>.**

Início o ano de 2024 com novas perspectivas para a pesquisa e com novas redes integradoras que possibilitarão a abertura de novas portas e possibilidade, para ampliar tanto as minhas ações de pesquisa quanto a minha produção acadêmico-científica.

O ano de 2023 trouxe uma nova rede de contato, a convite do professor Wagner Valente, Coordenador do grupo de pesquisa GHEMat-Brasil. Trata-se de novos projetos de pesquisa que tornem possível investigar fatos e dados acerca do Programa Etnomatemática a partir do Arquivo Pessoal do professor Ubiratan D'Ambrosio (APUA), que inicialmente compôs o Centro de documentação sob a responsabilidade do grupo, e em dezembro de 2023, inaugurou-se a Sala Ubiratan D'Ambrosio (Figura 20).

Figura 20 - Sala Ubiratan D'Ambrosio



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Essa nova rede abriu vertentes de pesquisa com a “cara do professor Ubiratan”, em que o diálogo do Programa Etnomatemática com a História da Matemática tornou-se uma possibilidade de pesquisa juntamente ao APUA. Desse modo, iniciei as primeiras visitas técnicas ao acervo do APUA, para levantar os primeiros dados referentes ao projeto *Formação de professores, Etnomatemática e História da Matemática (1980-1990): interfaces reveladas pelos estudos da documentação do APUA-Arquivo Pessoal Ubiratan D’Ambrosio*. O objetivo geral do projeto é analisar as concepções, ideias e propostas D’Ambrosianas acerca das relações entre História da Matemática e Etnomatemática na formação de professores, a partir da documentação do APUA.

O primeiro movimento de pesquisa no acervo foi o de levantar fatos e dados na documentação referente ao Programa Etnomatemática na década de 80. As primeiras percepções, tendo acesso ao material, levaram-me a refletir sobre a necessidade de olhar para a década de 70 e investigar os bastidores antes da constituição e anúncio do Programa Etnomatemática pelo Ubiratan D’Ambrosio, completando 40 anos nesse ano de 2024.

4. EXTENSÃO

Neste item, compartilho duas ações de extensão que estão presentes na minha trajetória desde meu ingresso na UFU: os cursos de formação de professores para a História e cultura africana e afro-brasileira no currículo, integrando-se, em paralelo, com as 10 edições do Seminário de Racismo e Educação do NEAB/UFU e o projeto de extensão “Matematicando no Pátio”, apesar de ter aprovado diversos projetos de extensão em editais da Pró-Reitoria de Extensão e cultura da UFU –PROEX/UFU.

A minha atuação na coordenação de pesquisa, como vice-coordenadora e coordenadora executiva do NEAB/UFU, proporcionou-se atuar como formadora em diversos cursos de formação para professores da educação básica das diversas áreas do conhecimento, tendo como pressuposto teórico-metodológico o Programa Etnomatemática. Desse modo, participei como formadora/orientadora nas seguintes ações:

- Programa de Formação Continuada da PROEX-UFU, em parceria com o NEAB-UFU, que contou, de 2009 a 2012, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia, por meio do Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais, da Diretoria de Assuntos Afro-Brasileiros (órgão da Secretaria Municipal de Cultura); e da Superintendência Regional de Ensino (órgão da esfera Estadual).
- I Curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da UFU. Em 2008, o NEAB/UFU aprovou no Edital UNIAFRO/2008 do MEC/FNDE/SECAD, convênio DIPOC 478/2009. O curso permitiu o fortalecimento da interface com a rede pública de ensino, contribuindo para a formação dos docentes e gestores das redes municipais e estaduais de ensino para o cumprimento da Lei n.º 10.639/0, pela formação adequada dos profissionais da educação recém-graduados pela UFU, e por meio da produção de artigos do trabalho final de conclusão do curso, tivemos uma ampliação da produção bibliográfica para contribuir com a implementação da Lei nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.
- Curso de Formação Inicial em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para Graduandos das Licenciaturas da UFU (2009), para alunos dos campi de Uberlândia e Ituiutaba, tendo sido aprovado pelo NEAB no Edital UNIAFRO/ MEC/FNDE/SECAD.

No que se refere a ações de extensão especificamente no campo da Educação Matemática, destaco o projeto “Matematicando no Pátio”. No ano de 2016, no período de 04 a 06 de maio, surgiu a ideia de organizar o I Matematicando no Pátio, realizado nas dependências do Shopping Pátio Cidade, no município de Ituiutaba, na região do Pontal do Triângulo

Mineiro, comentando com os estudantes, em uma de minhas aulas da disciplina Laboratório de Matemática, sobre as Mostras do LEMa que realizávamos na UnG, tal como compartilhado anteriormente. O “I Matematicando no Pátio” iniciou sua história a partir da comemoração do dia 06 de maio, como sendo o dia nacional da matemática em comemoração à data de nascimento de Malba Tahan.

A metodologia das ações realizadas na primeira edição do evento privilegiou a atividade matemática em espaços informais, a partir da mostra de jogos do Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (LEMat/FACIP-UFU), nas dependências do Shopping Pátio Cidade, no município de Ituiutaba/MG.

As temáticas e a identidade visual do I Matematicando no Pátio foram dispostas em quatro espaços interativos, englobando as seguintes propostas:

- **Tenda Malba Tahan** (Figura 21): consistia em uma “viagem histórica” pela biografia do professor Júlio César de Mello e Souza. Estudantes da educação básica e clientes do shopping Pátio Cidade conheciam, nesse espaço, a vida e a obra de Malba Tahan, interagindo com situações-problemas e com algumas obras raras do autor-personagem.

Figura 21 - Tenda Malba Tahan



Fonte: <http://www.esisantateresa.com.br/Fotos>.

- **Tecido Adinkra** (Figura 22): consistia na reprodução de formas geométricas da cultura africana, utilizando o conceito de simetria. (Este espaço foi pensado para proporcionar

aos participantes a oportunidade de reproduzirem um tecido Adinkra em papel, utilizando os adinkras e sua filosofia, explorando a experiência de arte coletiva).

- **Percepção Matemática** (Figura 23): consistia na exploração da ludicidade na Educação infantil, exploração de atividades, enfatizando o raciocínio lógico e a importância do lúdico para o processo de aprendizagem. (Nesse espaço, os participantes com idade inferior a seis anos interagem com pequenas histórias e contos matemáticos, bem como com a arte das malhas geométricas, enfatizando o conceito de simetria).

Figura 22 - Vivenciando e compreendendo a arte da pintura Adinkra



Fonte: <http://www.esisantateresa.com.br/Fotos>.

Figura 23 - Percepção matemática



Fonte: <http://www.esisantateresa.com.br/Fotos>.

- **Mesa de jogos** (Figura 24): o espaço convidava para a descoberta e inspiração para encontrar um matemático em cada novo desafio. (Os jogos eram considerados pelos alunos, os atores principais do evento, evidenciando que a ludicidade tinha como intuito contribuir para o pensamento lógico-matemático em situações de desafio). Os jogos pertencem ao acervo do LEMat/UFU.

Figura 24 - Jogos Matemáticos



Fonte: <http://www.esisantateresa.com.br/Fotos>.

Além do desenvolvimento permanente de atividades nesses espaços, houve outras ações com discentes do curso de matemática dos diversos períodos, tal como pintura em tela, explorando as ideias de Arte e Matemática; e a socialização de autobiografias de alunos do primeiro período do curso acerca de sua escolha pelo curso; e uma exposição sobre a matemática rupestre. Os espaços interativos da primeira edição do evento serviram de modelo para os eventos seguintes. O evento contou com um público de 350 pessoas, envolvendo alunos e professores da rede pública e particular de ensino do município de Ituiutaba e região, bem como os consumidores que visitaram o espaço físico do shopping Pátio cidade no período de realização do evento.

O “II Matematicando no Pátio - comemorando o Biênio (2017-2018) da Matemática no Brasil”, realizado em 2017, teve como principal objetivo trazer ao conhecimentos dos

estudantes da educação básica os matemáticos brasileiros e suas produções para a história da área no Brasil.

O III Matematicando no Pátio realizado no ano de 2018 teve como tema “A arte e a matemática”, inspirando-se nas obras de Escher.

No ano seguinte, realizamos um Matematicando virtual, apresentando, em cada vídeo, jogos de conteúdo para auxiliar em dificuldades com as quatro operações básicas. Apresentava-se o jogo, as regras, exemplo de jogadas, e disponibilizava-se as peças do jogo para serem confeccionadas em casa.

Com as mudanças do calendário acadêmico por conta da pandemia de covid-19, não foi possível ainda retomar o projeto, pois a disciplina não coincide com o mês de maio e o calendário da UFU tem tempos diferentes do calendários das escolas, dificultando a organização e participação do estudantes.

5. GESTÃO

Nesta seção, apresentarei meu envolvimento com atividades de gestão, subdividindo-as em gestão científico-acadêmica da área e gestão institucional.

5.1 Gestão científico-acadêmica da área

Este tipo de gestão contempla atividades que realizei e que, de alguma maneira e em alguma medida, contribuíram com os rumos da área de ensino, especificamente da Educação Matemática no Brasil, intervindo nas decisões do que é publicado na área, do que deve ser prioridade em eventos científicos da área para a democratização e acesso de professores da educação básica às pesquisas, e outras ações das universidades e associações científicas.

Uma dessas atividades diz respeito à minha atuação como membra do corpo editorial da revista *BOLEMA*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro.

Destaco ainda a coordenação da Coleção editorial “Sona: formando o educador matemático”, da editora Siano, que foi inspirada pelos contos ilustrados nas areias angolanas (os Sona) em África, em que o processo de formação de novos “mestres sona” – “*Akwa kuta sona*” compõe-se de várias etapas e desafios. A coleção tem como objetivo divulgar e disseminar conteúdos para a formação do educador/ra matemático/a, privilegiando autoras/es e pesquisadoras/es que possam contribuir com a formação do professor que ensina matemática, por meio da publicação de livros e de cursos de curta duração, tanto presencial como on-line.

A coleção, que iniciou em 2021, conta com quatro obras; a saber:

- **Formação de Professores em Matemática: pesquisas e movimentos (2021)**
Cristiane Coppe de Oliveira, Leandro Oliveira de Souza, Rogério Fernando Pires e Vlademir Marim. (Orgs.)
- **Caderno de propostas de ensino para uma Educação Matemática antirracista (2022)**
Cristiane Coppe de Oliveira, Rogério Fernando Pires e Viviane de Andrade Vieira Almeida (orgs.)
- **Formação Continuada de professores: por uma Educação Matemática Antirracista (2022)**
Cristiane Coppe de Oliveira, Rogério Fernando Pires e Viviane de Andrade Vieira Almeida (orgs.)

- **Matemática, cultura & sociedade (2022)**

Cristiane Coppe e Leandro Souza (Orgs.)

Outra atuação mais recente, no segundo semestre de 2023, ainda na vertente das publicações, é a minha integração ao conselho editorial da nova Coleção Educação Matemática da editora Appris, por convites dos pesquisadores Abigail Fregni Lins e Sérgio Lorenzato, coordenadores da coleção.

Atuei mais efetivamente (para além de sócia) da SBEM/Brasil, em duas vertentes, sendo coordenadora do GT 5 – História da Matemática nos triênios (2014-2016) e (2016-2018) e como vice-diretora da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM/Regional Minas Gerais (2016-2018). Nesse período, organizei, no ano de 2018, o VII Encontro Mineiro de Educação Matemática, juntamente a colegas do NUPEM/UFU, bolsistas do PIBID/UFU e mestrandos do PPGECM/UFU (Figura 25) no campus Pontal da UFU.

Figura 25 - Registro de parte da comissão organizadora do VIII EMEM



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No período de (2018-2020), atuei como Diretora da SBEM/Regional Minas Gerais. Esse período foi extremamente desafiante, pelo atravessamento da pandemia de covid-19 em nossa gestão. Tivemos que organizar muitas ações previstas em nossa proposta de chapa e adaptar eventos que tínhamos assumido organizar, como a regional mineira da SBEM.

Tendo como vice-presidente da SBEM/MG a colega Mônica Siqueira Martines, docente pesquisadora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, seguimos bravamente na missão de organizar três eventos no formato on-line (com todas as dificuldades de adaptação da equipe às novas plataformas e a alteração da rotina de todas as pessoas da equipe e participantes dos eventos).

Com toda a nova vontade de acertar e fazer o melhor que estava ao nosso alcance, no ano de 2020 organizamos três eventos científicos no formato on-line: o XIV Seminário Nacional de História da Matemática – XIV SNHM, sediado na UFTM, em que atuei como coordenadora científica; o IX Encontro Mineiro de Educação Matemática – IX EMEM, sediado no Instituto Federal do Sul de Minas; e o VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – VIII SIPEM.

5.2 Gestão institucional

Com relação à gestão institucional, destaco meu envolvimento com o NEAB/UFU ao longo de mais de seus 15 anos de luta antirracista, que oportunizou a criação do Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIEPAFRO) da Universidade Federal de Uberlândia.

A Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIEPAFRO)⁴⁰ da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma unidade administrativa ligada à reitoria da instituição, criada no ano de 2020, a partir da Portaria REITO n.º 693, de 05 de agosto de 2020, que indica alterações ocorridas na estrutura organizacional da UFU, desde a edição da Resolução n.º 01/2012, do Conselho Universitário – CONSUN, em que a DIEPAFRO é incorporada. A partir de diversos movimentos e ações de pesquisadores, docentes, técnicos e discentes da UFU, em diálogo com o movimento negro, nasce a DIEPAFRO, a fim de contribuir para a discussão da temática étnico-racial em espaços internos e externos à UFU. Esses movimentos iniciam-se, historicamente, com a criação do NEAB-UFU no ano de 2006, que mantém, desde a sua criação, o foco no ensino, na pesquisa e na extensão na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro-Brasileira.

A DIEPAFRO, tal como apresentado em seu regimento, tem como objetivos principais: promover, estimular, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão sobre o tema das Educação para/das Relações Étnico-raciais e

⁴⁰ Site: <http://www.diepafro.ufu.br/>. Vídeo institucional: <https://youtu.be/MPRzfYXFxe4>.

Ações Afirmativas para a população negra na UFU; estimular estabelecimento de acordos e convênios, no que se refere ao tema da Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas, entre a UFU e outras instituições, universidades públicas e privadas, organizações não governamentais, Governos Federal, estadual e municipal, e entidades afins, mantendo sempre sua finalidade acadêmica de ensino, pesquisa e extensão; promover o intercâmbio, em âmbito nacional e internacional, com outras instituições, visando ao desenvolvimento dos objetivos gerais e específicos da DIEPAFRO/UFU; participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas de permanência de estudantes negros e negras, nos níveis do ensino básico, técnico, graduação (presencial e na modalidade à distância) e pós-graduação; assessorar as Pró-reitorias nas ações de implementação e acompanhamento das Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas para a população negra na UFU; propiciar a oferta de ações educativas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, dentro e fora da UFU, sobre temas atinentes à questão da população negra, buscando a preservação e valorização do legado da história e da cultura desta população; contribuir para uma educação antirracista e erradicação do racismo na UFU; acompanhar a gestão das ações em Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas para a população negra da Universidade; com ações específicas da DIEPAFRO em todos os campi, entre outros. Desde a sua criação, e por conta da aposentadoria do colega de luta antirracista Guimes Rodrigues Filho, atuo com diretora dessa unidade administrativa, desde o ano de 2020, iniciando no período desafiante da pandemia de covid-19.

A DIEPAFRO era uma unidade que não existia, e juntamente com o NEAB, em seu conselho e na aprovação do seu regimento, busca meios institucionais e apoios de editais externos para a consolidação de políticas de ações afirmativas na UFU na prática, para além da Resolução 13/2018, que estabelece a Política para a Educação das Relações Étnico-Raciais na instituição.

Como sempre fui atuante nas ações do NEAB, desde minha primeira fala no grupo de estudos a convite da professora Vânia Bernardes, como compartilhei anteriormente, não sei ainda medir/precisar/avaliar o que a experiência de ser a primeira diretora da DIEPAFRO me trará, pois devo confessar que nunca tive pretensões de assumir cargos administrativo na UFU, visto que já tinha a experiência de ser diretora na UnG em São Paulo.

Destaco ainda outras atividades desse tipo de gestão, que assumi nesse período de 16 anos de UFU:

- a) Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Matemática – NUPEM (2009 – até o momento);

- b) Membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Matemática do ICENP/UFU (2009 – 2020);
- c) Coordenadora do Laboratório de Ensino de Matemática-LEMAT do curso de Matemática (2008 – até o momento); e
- d) Presidente da Comissão Institucional de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Uberlândia – CEER (2020 – até o momento).

6. CONSIDERAÇÕES: QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA O QUE?

No início da escrita deste Memorial, apresentei um breve conto sobre os Sona angolanos e sobre o sona (lusona) a amizade, cujos movimentos lineares, em torno dos pontos na areia, inspiraram os itinerários e territórios pisados, (re)visitados e, agora, compartilhados neste texto.

Finalizei a introdução deste Memorial fazendo a pergunta: “O que esse conto sobre os sona diz sobre o meu Memorial? E aponte que, ao final do terceiro itinerário, talvez tivéssemos pistas! Compreendendo que o passado, o presente e o futuro vão se (re)encontrando em territórios pisados e (re)visitados, marcando pontos na areia...

O desenho sona referente ao último itinerário dos territórios profissionais encontra-se com suas linhas ainda em aberto. O fato é que a palavra Sona e o desenho sona ainda compreendem muitos outros contos que preciso escutar para aprender, para evoluir e para continuar em busca de novos itinerários, explorando cada vez mais novos territórios.

Do meu contato com as obras de Paulus Gerdes, passando pela experiência de pisar em território angolano, compartilhar desses estudos em oficinas e em cursos de formação de professores, orientar os projetos de mestrado e doutorado de Carlos Mucuta e aprender ainda mais sobre os Sona e sobre a cultura do povo Ckowe, criar a coleção “Sona: formando o educador matemático”, e, por fim, colaborar como pesquisadora para que os Sona se tornassem um patrimônio imaterial da humanidade pela Unesco em 2023, diz muito sobre a influência e a contribuição que os sona trouxeram para a minha história de vida e acadêmico-profissional.

E a pergunta que faço ao final é: **“Quem conta um conto aumenta o que?”**.

No caso deste meu conto de Memorial, inspirada no conto sobre os Sona, compartilhado no início deste texto, evidencio que, de todo modo, as experiências, embates, palestras, oficinas, participação em eventos do Movimento Negro de Uberlândia e de Ituiutaba, visitas técnicas a terreiros, associações quilombolas, ternos de Congado, cursos de formação, participação em comissões institucionais de heteroidentificação, e tantos movimentos de ensino, pesquisa e extensão proporcionados pela DIEPAFRO, despertaram-me o desejo de acolher, propor, instigar, investigar, discutir, refletir e agir em setores da UFU onde tantos os diálogos e ações antirracistas, quanto as políticas de ações afirmativas, tal como a permanência de estudantes cotistas nos cursos de graduação e de pós-graduação, podem ser aperfeiçoados, e o que considero urgente no contexto acadêmico possa ser pautado em todas as instâncias da UFU: diminuir/erradicar todos as manifestações de racismo no contexto universitário.

No senso comum, dizem que “Quem conta um conto aumenta um ponto”; e eu, quero aumentar o que? Não quero apenas aumentar um ponto ou dois para contribuir com minhas

publicações e/ou ações de ensino, pesquisa e extensão. Meu desejo é ampliar os diálogos antirracistas na Universidade Federal de Uberlândia no movimento da Educação Matemática, em evento acadêmico-científico, na orientação de projetos de mestrado e doutorado em uma perspectiva decolonial.

Enfim, esse “conto de itinerários e territórios”, inspirado pelos Sona angolanos, aumenta o desejo de aprender e ensinar, assim como os mestres “*Akwa kuta sona*”, contando histórias invisibilizadas dos povos originários, dos povos africanos, do povo Ckowe e de toda a comunidade de pessoas que não são aceitas por serem diferentes. Quero aumentar, com esse conto, o desafio de formar professores que ensinam matemática e novos pesquisadores para a diversidade cultural, a fim de construirmos uma sociedade diferente, que conte sua história em novos memoriais, aumentando o número de colegas na luta pela equidade no contexto universitário.

Que venham mais itinerários e experiências em novos territórios!