

## POR OUTRAS REVOLTAS DOS QUEBRA-QUILOS: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM INTERPELAÇÕES DECOLONIAIS

**HISTEMAT**

### FOR OTHER “REVOLTAS DOS QUEBRA-QUILOS”:

HISTORY OF MATHEMATICS EDUCATION IN DECOLONIAL INTERPELLATIONS

Santos Fernandes, Filipe; Moreira Mendanha, Raquel

 **Filipe Santos Fernandes**  
fernandes.fjf@gmail.com  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho”, Brasil

 **Raquel Moreira Mendanha**  
raquelmendanha7@gmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Revista de História da Educação Matemática**  
Sociedade Brasileira de História da Matemática, Brasil  
ISSN-e: 2447-6447  
Periodicidade: Frecuencia continua  
vol. 8, 2022  
revista.histemat.sbhmat@gmail.com

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/539/5394252004/>

**Resumo:** A chamada Revolta dos Quebra-quilos foi um levante popular ocorrido no Nordeste rural brasileiro nos anos de 1875-1876, incitado, entre outros aspectos, pelo descontentamento da população frente à implementação de um novo sistema de pesos e medidas pelo governo Imperial. Na atualidade, essas resistências permanecem em outras lutas, como nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que insistentemente revisitam memórias e histórias camponesas que (re)existem em identificações políticas, territoriais e culturais que escapam das imagens coloniais que conferem ao rural uma visão depreciativa. Junto a essa revisão de memórias e histórias, buscamos expressar como a Matemática atua como meio para o exercício da colonialidade, alinhando a História da Educação Matemática à luta das populações camponesas pela educação e evidenciando como as ações de um curso de formação de professores permitem valorizar e reconhecer vozes e experiências educativas da população camponesa, em um movimento de (re)existência frente à colonialidade.

**Palavras-chave:** Colonialidade, Decolonialidade, Educação do Campo, História Oral, Pesos e Medidas.

**Abstract:** The “Revolta dos Quebra-quilos” (Brazil, 1875-1876) was a popular movement motivated by the population's dissatisfaction with the implementation of a new system of weights and measures by the Imperial government. Currently, resistance like this remains through other struggles. For example, teacher education from the perspective of Rural Education Degree intends to rewrite memories and histories that, in Brazil, (re)exist in different rural territories and that produce political and cultural identifications that escape colonial images. Based on these memories and histories, we present how Mathematics works through coloniality, linking the History of Mathematics Education to the struggle of rural populations. We discuss how the actions of a teacher training course make it possible to value and recognize the voices and educational experiences of the rural population, in a movement of (re)existence against coloniality.

**Keywords:** Coloniality, Decoloniality, Rural Education, Oral History, Weights and Measures.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A REVOLTA DOS QUEBRA-QUILOS: UMA INTRODUÇÃO



FIGURA 1

Rótulo de cigarro fazendo referência aos Quebraquilos Recife PE

Acervo Digital da Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <http://digitalizacao.fundaj.gov.br/fundaj2/>. Acesso em: 29 maio 2021

Brasil, 1874-1875. As províncias de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas são o cenário de uma insatisfação popular contra as novas leis do Governo Imperial que previam uma mudança no sistema de pesos e medidas. A adoção do sistema métrico francês se alinhou com as necessárias transformações de uma sociedade em vias progresso e modernização, que abandonaria as antigas práticas situadas nas tradições e costumes da população, consideradas como atraso científico, intelectual e econômico. Tornava-se, assim, “ilegal o uso de tradicionais medidas lineares (côvado, jarda e vara), além da canada e do quartilho (medidas de capacidade), do arretel, da onça e da libra (medias de volume), do alqueire, da quarta e do celamim (usados para pesar farinhas e grãos)”.

Como destaca Viviane Lima (2012), a população não tinha a intenção de seguir o ideal das elites de ordenar o território por meio de uma reforma, já que, no âmbito social, o sistema de pesos e medidas estava enraizado em seus costumes e fazia parte de seu cotidiano. O cenário de insatisfação gerado, entre outros aspectos, pela ausência de uma execução paulatina e adequada da proposta e pela incompreensão e desconfiança das mudanças pela população, que sentia a severa e questionável intervenção da elite política e econômica, seria palco para a insurgência dos chamados Quebra-quilos.

Estava tudo pronto para as feiras começarem, até que surgiram os primeiros sinais de desagrado à utilização de um novo sistema de pesos e medidas. Manifestantes gritavam que naquele dia ninguém compraria ou venderia com os novos padrões do sistema métrico e que não pagariam os impostos. A força pública encontrava-se presente para manter a “ordem” e a “tranquilidade” do andamento da feira, porém, não conseguiram impedir que os revoltosos destruíssem os instrumentos de medição e se dirigissem para outros estabelecimentos comerciais fazendo o mesmo, invadiram as coletorias, Câmaras Municipais e cartórios para destruírem documentos ali existentes, como listas de impostos, hipotecas etc. Além de invadirem também as cadeias para soltar os presos. [...] Desconfiados das mudanças impostas pelo governo, esses homens se revoltaram. Iniciou-se então o movimento, que consistia na quebra dos novos instrumentos de medição, o que lhes rendeu o nome de Quebra-Quilos (Lima, 2012, p. 2).

O movimento ganhou expressão em diferentes locais do Nordeste rural, que assistiam a incidentes semelhantes. As feiras eram os principais locais do levante, já que nessas ocasiões eram cobrados, pelas autoridades, os impostos, alvo de descontentamento da população.

Contudo, a reforma do sistema de pesos e medidas nos territórios portugueses não se iniciou junto aos levantes que ocorreram na colônia em meados do século XIX. Em 16 de agosto de 1818, uma carta enviada ao príncipe regente D. João VI, assinada pelo Marquês de Borba, por Ricardo Raimundo Nogueira, pelo Conde de Peniche e por João Antonio Salter de Mendonça, aborda o estabelecimento de um padrão de pesos e medidas e a necessidade de se publicar uma Lei que assegurasse sua efetivação Brasil.

A carta cita uma reforma iniciada com a publicação, em 12 de setembro de 1814, de um plano de pesos e medidas para Portugal. Da unificação do território português à expansão marítima e colonial dos séculos XV e XVI, a preocupação e necessidade de padronização dos pesos e medidas no reino e nas colônias eram intensas. “A imprecisão das unidades de medidas usuais, que permitia fraudes, opunha-se à crescente importância de um sistema unificado e científico de pesos e medidas que facilitasse as transações comerciais, tanto no interior do império como entre as diferentes nações europeias”. Em 1812, foi nomeada a Comissão dos Exames Forais, da qual a Academia Real das Ciências fazia parte, que propôs mudanças no sistema de pesos e medidas baseando-se no modelo francês, mas mantendo a terminologia “portuguesa” para atenuar os impactos da reforma.

Anos mais tarde, após a Independência, debates sobre a revisão do sistema de pesos e medidas voltam a ser empreendidos no âmbito legal. A Lei nº 1157, de 26 de junho de 1862, assinada por D. Pedro II, declara que o atual sistema de pesos e medidas seria substituído, em todo o Império, pelo sistema métrico francês. O documento destaca que a substituição deveria ser gradual, incumbindo as escolas de educação primária da época de incluir no ensino de Aritmética a explicação do novo sistema métrico em comparação com os sistemas de pesos e medidas em uso. Além disso, há um exposto compromisso do governo de organizar tabelas comparativas que facilitassem a conversão de medidas entre os sistemas, prevendo como ato de infração e multa o não cumprimento dessas normativas.

Na educação primária, vários problemas foram enfrentados na incorporação do novo sistema métrico nos programas de ensino da Aritmética, sendo o processo alvo de constantes descontentamentos. Como destaca Elenice Zuin (2018), a padronização colocava-se em oposição a práticas sociais, econômicas e culturais, sendo o novo sistema métrico considerado, por muitos, “como um novo conteúdo que contrariava as práticas culturais da população, além de buscar modificar a cultura escolar” (Zuin, 2018, p. 244, tradução nossa). Sobre a dimensão da cultura escolar que se coloca em resistência à imposição da legislação, a autora avalia que as mudanças “foram lentas e, mesmo nos dias atuais, mais de um século depois da oficialização do sistema métrico decimal, verifica-se a utilização de padrões não oficiais, [...] prevalecendo os laços com as tradições e a cultura local, mais fortes e duradouros do que qualquer legislação” (Zuin, 2007, p. 287).

Se a situação era complicada nas escolas da época, quase que exclusivamente frequentadas pelos filhos da elite, no campo popular a reforma gerava maiores desgostos. Lima (2012) aponta que a implantação inesperada e despreparada de um novo sistema de pesos e medidas gerou impactos nos hábitos e costumes da população.

A mudança para o sistema métrico francês representava um rompimento com esses costumes, com a maneira de agir. Implicava na criação de uma forma completamente nova de lidar com ele, além das dificuldades técnicas de aprender a converter os pesos de um sistema para outro, numa população de maioria analfabeta (Lima, 2012, p. 9).

A autora pontua, ainda, que o levante não representava apenas um descontentamento com as práticas de medição que seriam adotadas por ordem legal, mas a um conjunto de práticas de exploração dos povos do campo pelo governo, que seguia favorecendo os interesses de uma elite fundiária colonial. A repressão do Governo Imperial ao movimento foi intensa e violenta, enviando militares para conter as ações dos quebra-quiros, gerando prisões em massa e o insucesso das manifestações populares, que assistiram ao seu fim.

A referência ao movimento dos Quebra-quiros em uma discussão sobre as interlocuções entre a História da Educação Matemática e os estudos decoloniais permite observar, além de aspectos ligados às políticas educacionais do período, como processos de apropriação de sistemas de pesos e medidas nos âmbitos

social e escolar, nuances das relações entre as populações rurais e ações implantadas pelo Estado, como o descontentamento dos camponeses frente à reforma. Essas relações evidenciam que as resistências do campo e de seus sujeitos na defesa de seus conhecimentos e práticas seguem um longo curso histórico, sendo ainda presente na atualidade nas lutas por uma terra marcadas pela estrutura fundiária colonial.

Seguindo o traço dessas resistências, propomos discussões que aproximam a História da Educação Matemática dos estudos decoloniais. Partimos de apontamentos gerais sobre a decolonialidade para, em seguida, compreender como as vozes de camponeses presentes em uma pesquisa do curso de Licenciatura em Educação do Campo permitem revisões de memórias e histórias do rural brasileiro, promovendo torções em identidades e identificações produzidas pela colonialidade e evidenciando os usos da Matemática em contextos de controle e desobediência.

## 1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM INTERPELAÇÕES DECOLONIAIS

Ainda que intensificados nos últimos anos, particularmente na pesquisa em Educação, a emergência dos estudos decoloniais entre nas Ciências Humanas e Sociais não é recente. Na América Latina, esses estudos partem de uma revisão da constituição histórica da Modernidade Ocidental e de suas transformações nas colônias sul-americanas, tomando a categoria colonialidade para a compreensão das relações que configuram novas estruturas de poder a partir da expansão do comércio no Atlântico e da invenção das Américas.

O colonialismo, forma histórica de controle político, administrativo e existencial de territórios, produzindo relações metrópole/colônias, não superou ou procurou superar as dicotomias e hierarquias sociais, econômicas, culturais, políticas, ambientais, territoriais, de gênero, geracionais, de raça e de etnia e outras por ele produzidas. A naturalização e a legitimação dessas dicotomias e hierarquias, intenções do padrão colonial de poder, permanecem entre nós na forma da colonialidade. Assim, ainda que os processos de colonização não estejam em curso nas formas da relação metrópole/colônia, a colonialidade permanece sustentando a diferença colonial. Os estudos decoloniais podem ser entendidos, então, como um:

[...] conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade. O que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano, as formulações (re)conceitualizadoras, como as revisões e tentativas de expandir e revisar as indagações teóricas. É um espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas (Quintero, Figueira & Elizalde, 2019, p. 4).

Uma das apostas dos estudos decoloniais é a revisão de memórias e histórias que diferentes grupos sociais recebem e divulgam como parte de suas existências. Essas memórias e histórias, como traços e efeitos da colonialidade, compartilham, na maior parte das vezes, narrativas hegemônicas que tendem a invisibilizar indivíduos e coletividades com existências diferentes daquelas ditadas por estruturas de poder que, na caracterização de Quijano (2002), tomam a ideia de raça como fundamento de classificação e dominação de poder, o capitalismo como meio de exploração social, o Estado como forma de controle e autoridade coletiva e o eurocentrismo como modo hegemônico de controle da subjetividade e da produção do conhecimento.

Nery, Nery e Dias (2020, p. 13) destacam que “o reconhecimento da diferença colonial pode possibilitar a abertura de espaços para a emergência de vozes, línguas, culturas, significados, histórias antes excluídas, silenciadas ou nomeadas tão somente por suas carências”. Os estudos decoloniais nos incitam a questionar as narrativas hegemônicas desde a diferença colonial, buscando por histórias subalternas, migrantes, híbridas e fronteiriças, instaurando narrativas que não se afastam de nossa paisagem colonial, mas que a sustentam em um sentido reativo e propositivo.

Esses estudos contribuem com a percepção da história como itinerário diaspórico, como espaço de identificação política e cultural que busca interpelar lógicas de produção e assimilação identitária promovidas pela colonialidade e que configuram processos educacionais no âmbito social e escolar. Nas palavras de Fabián

Villegas (2020, *online*), trata-se de avançar na direção de um “sistema de temporalidade transitiva, ruptura com a temporalidade colonial, com o essencialismo do passado, ruptura com o mestiçamento do presente e o branqueamento do futuro como metáfora de sofisticação e desenvolvimento”.

A consideração de uma História da Educação Matemática em interações decoloniais não envolve, necessariamente, a construção ou explicitação da história de conhecimentos ditos matemáticos de determinados indivíduos e grupos sociais, nem mesmo uma análise de como esses saberes se articulam a processos educacionais no tempo. Essa consideração se direciona a revisões historiográficas que buscam compreender traços e efeitos da colonialidade que, tomando a Matemática como meio para o seu exercício, atuam sobre esses grupos de modo a gerar e gerir processos de exclusão, de inferiorização e de desumanização ao mesmo tempo em que contribui para sua afirmação, por meio da resistência. Nessa última direção, procura-se compreender a Matemática em um movimento de desobediência político-epistêmica, nos modos como é mobilizada por indivíduos e coletividades a favor de suas lutas sociopolíticas, ontológicas, epistêmicas, éticas, estéticas, educacionais, ambientais etc., seja enfrentando os efeitos da colonialidade ou afirmando modos de (re)existir (Giraldo & Fernandes, 2020).

Na defesa de que as perspectivas epistêmicas subalterno-decoloniais são uma forma de conhecimento que permite a produção de rupturas com narrativas hegemônicas autorreferenciadas na Modernidade Ocidental, assentada nos ideários e discursos da colonização e da colonialidade, Nery, Nery e Dias (2020) destacam três contribuições dessas perspectivas à pesquisa em História da Educação:

[...] como forma de revelar as colonialidades presentes em nossa sociedade, inclusive nos espaços educativos; para a formação de professores a partir da (re)leitura de fontes e sujeitos no ensino da disciplina História da Educação; e, na proposição de projetos de formação para além do meio acadêmico, com práticas educativas nas escolas públicas e movimentos sociais, procurando valorizar e reconhecer vozes e experiências educativas “outras” (Nery, Nery & Dias, 2020, p. 15).

Partimos das três contribuições elencadas pelos autores para justificar nosso interesse em interpelar o campo da História da Educação Matemática pelos estudos decoloniais. Esse modo de interpelação passa, neste texto, pelas memórias e histórias camponesas, por indivíduos e coletividades que, ontem e hoje, (re)existem em identificações políticas, territoriais e culturais que escapam das imagens coloniais que conferem ao rural uma visão depreciativa, como “condição de atraso”, “tradicional” e “arcaico”. Buscamos evidenciar a luta das populações camponesas – que comportam identidades como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos produtores e outras – pela educação como um projeto em disputa orientado a revolucionar a materialidade e a condição social de existência de grupos historicamente inferiorizados pela ação colonial.

## 2. POR OUTRAS REVOLTAS DOS QUEBRA-QUILOS: MÉMORIAS E (RE)EXISTÊNCIAS CAMPONESAS EM SISTEMAS DE PESOS E MEDIDAS

Os trabalhos no campo da História da Educação Matemática que dialogam com populações camponesas não são recentes, sendo as pesquisas de Ivete Baraldi (2003), Maria Ednéia Martins (2003) e Ivani Galetti (2004) precursoras nessa discussão. Esses trabalhos, que compartilham a História Oral como metodologia, abordam processos de escolarização e de formação e atuação de professores em regiões rurais do interior do estado de São Paulo, mostrando como esses processos se distinguem daqueles retratados em narrativas hegemônicas centradas na cultura escolar desenvolvida nos centros urbanos. Ademais, Garnica (2005, p. 134) destaca que essas investigações marcam perspectivas que têm sido sistematicamente negligenciadas pelo próprio campo, como compreensões históricas produzidas a partir de estudos “que tomem como ponto de partida não o centro histórico hegemônico (as ‘grandes’ cidades, as instituições formadoras ‘tradicionalistas’, os ‘conhecidos’ catedráticos, os textos didáticos ‘clássicos’), mas sua periferia e seus atores anônimos”.

Recentemente, o avanço da Educação do Campo no espaço universitário brasileiro tem intensificado as aproximações entre a Educação Matemática e questões educacionais próprias do contexto rural. Uma dessas aproximações se dá por meio dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que insistentemente revisam memórias e histórias como posição de resistência à metáfora de progresso intelectual, educacional e sociocultural que coloca os camponeses à margem da enunciação dos conhecimentos produzidos na Universidade. Podemos dizer, então, que essas licenciaturas instauram desestabilizações no campo político, deslocando relações de poder por meio da afirmação dos povos do campo, historicamente subalternizados, e possibilitam a construção de lugares de enunciação para epistemologias antes ausentes ou subalternizadas (Fernandes & Coutinho, 2021).

Junto às contribuições dos estudos decoloniais para a História da Educação apresentados anteriormente, discutimos neste texto o trabalho de conclusão de curso desenvolvido por Raquel Moreira Mendanha, camponesa moradora do assentamento de Reforma Agrária Hebert de Souza, no município de Paracatu (MG), egressa da habilitação em Matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A intenção é evidenciar como as ações de um curso de formação de professores permitem valorizar e reconhecer vozes e experiências sociais e educativas de uma população camponesa, em um movimento de (re)existência frente à colonialidade.

Mobilizar um trabalho de conclusão de curso na produção deste artigo pode ser, para muitos, motivo para a sua desqualificação acadêmica. Contudo, é justamente sobre essa dimensão da qualidade que este artigo pretende atuar: não entendemos a qualidade de um ponto de vista normativo e hierárquico que vê apenas em produções da pós-graduação e projetos amplos de grupos de pesquisa possibilidades de produção de conhecimento, mas abraçamos uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada, pautada nos conhecimentos e formas de expressão construídos e intencionalmente compartilhados por diferentes sujeitos e grupos sociais. Aqui, esses conhecimentos e formas de expressão emergem das produções de camponeses que ocupam a Universidade pelas Licenciaturas em Educação do Campo e que amplificam, por meio de seus processos formativos, experiências de tantos outros camponeses. Narrativas como essas, pelas palavras de Ramallo (2018, p. 239, tradução nossa), têm como potencialidade “enfraquecer cada vez mais a reivindicação unívoca de 'a' história, refundando-a e fazendo-a explodir em micro-histórias com significado local e divisão territorial”.

Outro ponto a ser considerado é a potencialidade da História Oral como metodologia em processos de revisão de memórias e histórias junto à decolonialidade. Uma das estratégias do poder colonial é conferir à palavra validade apenas quando enunciada por ele, construindo discursos sobre a verdade e seus meios de circulação para legitimar o seu exercício. Não se trata de dizer que o poder colonial ignora a importância da palavra, mas que busca silenciar seu livre exercício consciente de seu caráter insurgente. A colonialidade procura, então, “impor o silêncio, e nossos povos, ao serem vistos como incapazes de sentir, de pensar e de falar sobre si mesmos, começam a ser falados por outros, pelos que têm o poder de enunciação” (Arias, 2010, p. 291). Tendo a consciência de que o nosso lugar de enunciação é, também, um lugar de poder, optamos por amplificar as palavras desses povos e por esses povos pela História Oral, alinhando-nos a suas lutas.

As memórias dos assentados e de suas práticas, ao serem visibilizadas no espaço acadêmico, podem colaborar para pensarmos a Educação Matemática que ainda desconhece, ignora ou subalterniza esses discursos sobre a experiência rural brasileira. Nessa direção, a História Oral foi adotada com intuito de discutir questões sociais e educacionais no âmbito de um assentamento de Reforma Agrária em torno de práticas que envolvem a matemática e que foram ou são presentes nos modos de vida dos sujeitos da comunidade. A finalidade foi escutar e dar visibilidade e importância a processos de luta de povos “esquecidos” pela sociedade, para que se sintam representados, identificando-se cada vez mais com os movimentos organizados e reafirmando a identidade campesina.

Eleger a História Oral como metodologia, na pesquisa de Medanha (2020), foi um modo especial de afirmar memórias e registrar características relevantes dos sujeitos e da comunidade, de maneira a conservar

marcas e compreender os processos que se constituíram até o momento. Além disso, essa metodologia permitiu à pesquisadora participar ativamente da pesquisa, estabelecendo um vínculo de confiança e credibilidade, e possibilitando que o entrevistado mostrasse suas emoções e sentimentos, tornando o ato de entrevistar menos técnico e mais humano.

O trabalho de Raquel Mendanha (2020) enfrentou, então, o desafio de constituir uma história das relações entre os modos de vida e as práticas reconhecíveis como matemáticas no assentamento de Reforma Agrária Hebert de Souza, no município de Paracatu (MG). Metodologicamente, a pesquisadora mobilizou a História Oral buscando conferir maior visibilidade a processos de luta de povos acampados e assentados, reafirmando a identidade campesina desses grupos. As narrativas de três moradores do assentamento evidenciam práticas e o modo como essas práticas promovem modificações em seus modos de vida e da comunidade. Ainda que a autora não tenha se pautado nos estudos decoloniais, buscamos, aqui, discutir duas memórias compartilhadas por esses sujeitos a fim de compreender traços e efeitos da colonialidade que tomam essas práticas matemáticas como meio para o seu exercício.

Dirceu Oliveira da Silva, 70 anos, morador do lote 09, é residente do assentamento Hebert de Souza desde a sua fundação. Agricultor, pescador e pecuarista, defende e reforça a importância dos movimentos sociais, tendo trajetória reconhecida nas trajetórias coletivas da comunidade. Ao tratar das mudanças na medição da terra e da necessidade da padronização das medidas e das formas de medir pelo Estado, rememora:

**Dirceu Oliveira da Silva:** Quando saiu isso aqui [o lote no assentamento Hebert de Souza] foi o seguinte: o primeiro agrimensor nós pagamos e entramos pra dentro do lote. Aí depois o INCRA veio e só conferiu. Quando é pra medir dentro do lote, eu meço no passo, meu passo dá 80 centímetros. Quer dizer, é quase um metro, então é tudo mais ou menos igual. Quando saiu o primeiro financiamento de mandioca, a gente tinha que plantar duas hectares, aí medi no passo. Depois veio uma fiscalização medir [...] tinha passado uns metros pouco. Eu tenho trena, [...] andei vários passos e medi na trena, na poeira andei. Devido eu ter trabalhado em metalúrgica, quando eu vim pra cá, eu já trouxe trena e de vinte metros, quando eu trabalhava em metalúrgica eu ajudei muito montar barracão de estrutura metálica, a gente usava a trena grande, né? E aí eu tenho essa trena, e foi a trena que me ajudou a medir muitas coisas.

Nas memórias de Dirceu, chama a atenção um movimento de desobediência que se coloca em relação à Matemática determinada pelo Estado na configuração dos lotes dos assentados. Para entrar no lote, pagou-se um agrimensor, concordando com as formas de medir ditadas pelo Estado e tomadas como ideais – executadas, aqui, nas políticas de reparação pela distribuição desigual de terras, uma herança colonial, e pelas lutas pela Reforma Agrária Popular. Contudo, Dirceu diz que “quando é pra medir dentro do lote, eu meço no passo”, exercitando um território por meio de suas formas de medir. Essa luta por uma existência se coloca em uma dupla desobediência: política, pois irrompe regras estabelecidas pelo Estado, articulador colonial, em um processo que resiste a um modo idealizado de medir, afirmando outras existências; e epistêmica, pois lança mão de saberes de grupos socioculturais para confrontar processos da Matemática praticada nas formas do Estado, impedindo que esses saberes idealizados subalternizem aqueles que um grupo pratica.

Em outro momento da pesquisa de Mendanha (2020), Maria Abadia Pereira Gama, 64 anos, moradora do lote 55 e participante do processo de formação do assentamento, relata:

**Maria Abadia Pereira Gama:** Lembro que na época do acampamento a gente ainda plantava cabaça, lembro que nos plantamos muita cabaça, você não tinha peso, não tinha balança, não tinha nada, a gente fazia um cálculo pela cabaça, né? Essa cabaça pesa tantos quilos, ia como aquele peso de quilo. Tudo era cabaça. [...] A pessoa levava aquilo e pra gente também era aquilo, porque não tinha como medir, era relação de confiança e honestidade. Igual tô falando: era tão unido, as pessoas assim, vamos supor, eu falava: “me ruma aí um litro de farinha”. Tinha uma cuia específica, ela era um litro de farinha. Um litro que fala quilo, mas era litro, a gente não falava quilo, falava litro, né? Não falava peso, era medida. Eu nasci, cresci vendo falar que era medida. [...] Então no acampamento era tipo assim, era tudo na medida, a gente não chegava, assim: “me dá um quilo de farinha”, não. “Me dá uma medida de farinha”, e já tinha aquela vasilha lá. A gente nem pesava, logo media e tirava, não tinha discórdia com ninguém, era aquilo, porque tinha confiança e honestidade. Mudou, mudou, por que, você vai lá pesa, repesa e a pessoa ainda desconfia, a desconfiança tá sempre ali, assim a gente é honesto, aqui tem muita gente errada, mas as pessoas são honestas, pessoal mais velho, todos são honestos, não tô falando que os novos não, tá me entendendo? A

gente é honesto, as pessoas você pesa aquilo e a ainda tá errado esse peso, tem que pesar de novo, e fica falando: “acho que esse peso tá errado”. Sô, mais tá aí, olha pro cê vê, a gente fica com medo daquela pessoa tá desconfiando, né?

Maria Abadia considera em sua fala que pesar e medir são ações diferentes. Essas ações, entendemos, estão referenciadas em lugares de enunciação marcados pela diferença colonial e pelas mudanças no ato de medir ocorridas no tempo. No passado, no que Maria Abadia chama de medida, eram utilizados instrumentos próprios das populações camponesas, como a cabaça de diferentes tamanhos, e a relação entre as pessoas e o ato de medir era baseada em posturas de confiança e camaradagem. Hoje, no peso, há a aproximação de uma forma de medir pautada em atos formais de comercialização, que substitui os sentimentos de compartilhamento e de ajuda mútua próprios da medida por um valor financeiro determinado por mecanismos e processos comerciais imersos no sistema capitalista, desassociando o ato de medir das relações camponesas que ela, assentada, vê como ideais. Nesse processo de diferenciação, Maria Abadia parece reforçar a incongruência entre os atos de medir dos tempos de mais expressiva coletividade na luta pela terra e aqueles vivenciados na aproximação do Estado e do capitalismo como formas de autoridade coletiva, direcionando comportamentos, também, pelas práticas de medir.

Assim, podemos dizer os colaboradores trazem à tona as mudanças que ocorreram durante o processo de construção e efetivação da comunidade, seja na estruturação, na busca por políticas públicas de direito, nas relações, nas técnicas de produção, na questão econômica e na maneira como os sujeitos lidam com as atividades que envolvem conhecimentos matemáticos. Revelam as tensões que aparecem nas experiências camponesas, particularmente marcas de ressentimento frente à desqualificação de seus saberes pelos órgãos ou práticas oficiais.

Os métodos e as práticas de produção que utilizam conhecimentos matemáticos, em nosso entender, também sofreram interferências do capital, do Estado, da regulamentação das técnicas e dos instrumentos de medir, dos avanços tecnológicos etc. Essas interferências influenciaram diretamente as relações interpessoais e a maneira como lidam com a produção e comercialização entre os próprios membros da comunidade. São, por exemplo, induzidos a produzir leite para sobreviver e ter uma certa estabilidade. A produção de leite com a interferência da cooperativa, como citado por Damiron Rodrigues da Silveira, outro colaborador da pesquisa de Mendanha (2020), vem formando camponeses com perfil individual, já que utilizam mecanismos impostos pela instituição não somente para o aumento ou a qualidade do produto, mas para a individualização, com cada um em seu lote e poucas práticas que fortaleçam o coletivo, a unidade ou a comunidade nesse sentido.

As falas de Dirceu e Maria Abadia, ainda que pontualmente tratadas neste texto, mostram posições políticas que enfrentam os modos como a Matemática – na escola ou na sociedade; como sujeito ou coletividade – põe a colonialidade em exercício, sendo articulada pelo Estado na produção de subjetividades que subalternizam e invisibilizam sujeitos e coletividades camponesas. Nelas, o ato de medir participa de uma imposição histórica e cultural envolvida na cosmovisão de uma sociedade capitalista, sendo a Matemática uma arma ideológica para o exercício de um poder colonial. Contudo, é importante destacar que esses sujeitos parecem resistir em suas formas de conhecimento a esse poder, reivindicando entre memórias e histórias o cultivo das manifestações de seu grupo e viabilizando trocas e trânsitos sem perder suas formas de identificação política e cultural. Se a decolonialidade é um projeto, um processo e uma aposta insurgente e propositiva, e não apenas reativa, sempre em movimento e construção, podemos assumir pela História da Educação Matemática posições frente às desigualdades produzidas pela Modernidade e empreendidas, também, pelas matemáticas que participam de nosso tecido social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos alinhar a História da Educação Matemática à luta dos povos do campo visando superar a assimilação identitária que, construída pelo colonialismo, coloca o rural como espaço desqualificado na

produção de conhecimento. Para isso, interpelamos posições historiográficas e políticas pela decolonialidade, entendendo-a como uma ação, um dever, um compromisso, uma postura e uma responsabilidade de agenciar e atuar em uma possível transformação das estruturas de poder herdadas do colonialismo.

Para isso, buscamos expressar como a Matemática atua como meio para o exercício da colonialidade, em uma íntima cumplicidade entre um projeto político, um projeto matemático e um projeto de subserviência de corpos, saberes e territórios. Dos Quebra-quilos de nosso passado Imperial, vemos emergir, também na atualidade, memórias e histórias que contribuem para a enunciação de epistemologias ausentes ou subalternizadas nas narrativas hegemônicas, em um radical movimento de desobediência política e epistêmica. Esse movimento dá a ver a (re)existência dos camponeses por meio de suas práticas de medir, no enfrentamento dos efeitos da colonialidade ligados à estrutura fundiária de nosso território, gestada e gerida pelo Estado, e na afirmação de posições políticas e culturais próprias.

A mobilização de um trabalho de conclusão de curso, escrito por uma camponesa pelas vozes de outros camponeses, é o nosso modo de integrar à formação de professores que ensinam matemática as demandas de comunidades rurais. Ao ressignificar a História da Educação Matemática, em particular, e o espaço acadêmico, de modo geral, intencionamos subverter hierarquizações do conhecimento e do poder conferidas aos nossos lugares de enunciação. É desse lugar que, propomos, a História da Educação Matemática pode contribuir com um projeto insurgente e resistente de decolonialidade na Universidade brasileira, reforçando como a inclusão de aspectos sociopolíticos inerentes à sociedade pode trazer um enriquecimento à historiografia que temos produzido, problematizando explicações que, por vezes, passam ao largo de debates dessa natureza.

## REFERÊNCIAS

- Arias, P. G. (2010). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida. Miradas otras des de Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ediciones Abya-Yala.
- Baraldi, I. M. (2003). *Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção*. (Tese de doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102158>
- Fernandes, F. S. & Coutinho, E. P. (2021). Por uma Reforma (Agrária) do Saber: Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática. *Revista de Educação Matemática*, 18(Edição Especial), 1-14. <https://doi.org/10.37001/remat25269062v18id611>
- Galetti, I. P. (2004). *Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientação para tecer paisagens*. (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90996>
- Garnica, A. V. M. (2005). Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 121-136. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100009>
- Giraldo, V. & Fernandes, F. S. (2020). Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professoras e Professores que Ensinam Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 12(30), 467-501. <https://doi.org/10.46312/pem.v12i30.9620>
- Lima, G. A. M. (2021). *Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática*. (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41782>
- Lima, V. O. (2012). Revoltas dos Quebra-Quilos. Levantes contra a imposição do Sistema Métrico Decimal. In *Anais do 15º Encontro Regional de História da ANPUH-Rio* (pp. 1-12). São Gonçalo: ANPUH-RIO. [http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338335004\\_ARQUIVO\\_ANPUHRevoltas-Textofinal.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338335004_ARQUIVO_ANPUHRevoltas-Textofinal.pdf)

- Martins, M. E. (2003). *Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista*. (Relatório de Iniciação Científica). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. [http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/23\\_6\\_relatorio\\_final\\_IC\\_Edneia.pdf](http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/23_6_relatorio_final_IC_Edneia.pdf)
- Mendanha, R. M. (2020). *O Assentamento Hebert de Souza (Paracatu, MG): histórias, modos de vida e práticas matemáticas*. (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação do Campo). Universidade Federal de Minas Gerais.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora UFMG.
- Nery, V. S. C., Nery, C. S. S. & Dias, A. S. (2020). Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial. *History of Education in Latin America*, 3(e21799), 2-17. <http://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID21799>
- Oliveira, R. D. & Martins-Salandim, M. E. (2019). Elogio de uma escola rural: notas à margem da História da Educação Matemática a partir de uma entrevista. In *Anais do 13º Encontro Nacional de Educação Matemática* (pp. 1-12). Cuiabá: SBEM. <https://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/viewPaper/3097>
- Paião, C. A. (2019). *Memórias da escola itinerante “Maria Aparecida Rosignol Franciosi”: histórias do fazer uma outra escola no movimento dos trabalhadores rurais sem terra*. (Dissertação de mestrado em Ensino de Matemática). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Quijano, A. V. M. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 17(37), 4-28. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>
- Ramallo, F. (2018). ¿Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino. *Palobra*, 18(1), 234-247. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/2173>
- Silva, C. S. (2018). *Escolas rurais como espaços formativos: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP*. (Dissertação de mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153812>
- Souza, G. S. (2019). *Da fuligem à edificação do Grupo Escolar Rural Usina Bandeirantes: narrativas que contam história(s)*. (Dissertação de mestrado em Ensino de Matemática). Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Villegas, F. (2020). *Recordatorio Para Viejos Y Nuevos Colonialistas*. <https://www.contranarrativas.org/narrativa/2020/10/12/recordatorio-para-viejos-y-nuevos-colonialistas>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya-Yala*. Ediciones Abya-Yala; Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- Zuin, E. S. L. (2018). La introducción del sistema métrico decimal en las escuelas primarias portuguesas y brasileñas en el siglo XIX y los cambios en la aritmética escolar. *Revista Paradigma*, XXXIX(Extra 1), 223-248. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2018.p223-248.id676>
- Zuin, E. S. L. (2007). *Por uma nova aritmética: o sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil oitocentista*. (Tese de doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177674>

## LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/537> (pdf)