

Educação matemática *nuestramericana*: insubordinações criativas na conexão Brasil-Timor-Leste

Guilherme Wagner
Regina Célia Grandó

Guilherme Wagner

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC, Brasil

E-mail: guilherme.w@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1346-7980>

Regina Célia Grandó

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC, Brasil

E-mail: regrandó@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2775-0819>

Resumo

Este artigo investiga as insubordinações criativas na Educação Matemática a partir do diálogo intercultural entre Brasil e Timor-Leste, situando a discussão no contexto das pedagogias decoloniais e anti-imperialistas. A partir da metáfora de “*neneik maun*” (“espera, irmão”), o texto reflete sobre as dimensões temporais, epistemológicas e éticas que desafiam a linearidade do tempo ocidental e a universalização dos modelos pedagógicos eurocêntricos. A pesquisa se baseia em experiências vividas em Timor-Leste e nos movimentos educativos latino-americanos, destacando a importância da oralidade, das ancestralidades e da temporalidade em espiral na construção do conhecimento. O artigo analisa os impactos das políticas neoliberais e coloniais sobre o currículo e a formação de professores em Timor, ao mesmo tempo em que aponta as resistências criativas que emergem nos processos de construção de uma identidade nacional e plurinacional. Articula referências das pedagogias críticas latino-americanas, como Simón Rodríguez, José Martí, Mariátegui e Jesualdo Sosa, para propor uma Educação Matemática *Nuestramericana*, anticolonial, anti-imperialista, antipatriarcal, antiassistencialista e criadora. O estudo conclui que a sustentabilidade das insubordinações criativas depende da transformação coletiva das condições materiais e do reconhecimento de múltiplas epistemologias e temporalidades, reafirmando a necessidade de constante vigilância contra os mecanismos de assimilação das políticas neoliberais e da colonialidade do saber.

Palavras-chave: Insubordinação criativa em educação matemática. Diálogos interculturais. Pedagogias decoloniais.

Recebido em: 23/09/2025

Aprovado em: 08/05/2026



 <http://www.perspectiva.ufsc.br>
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e108959>

Abstract**Keywords:**

Creative insubordination in mathematics education. Intercultural dialogues. Decolonial pedagogies.

Mathematics education *nuestramericana*: creative insubordinations in the Brazil-East-Timor connection

This article investigates creative insubordinations in mathematics education based on the intercultural dialogue between Brazil and Timor-Leste, situating the discussion within the context of decolonial and anti-imperialist pedagogies. Using the metaphor of “neneik maun” (“wait, brother”), the text reflects on the temporal, epistemological, and ethical dimensions that challenge the linearity of Western time and the universalization of Eurocentric pedagogical models. The research draws on experiences in Timor-Leste and Latin American educational movements, highlighting the importance of orality, ancestral traditions, and spiral temporality in the construction of knowledge. The article analyzes the impacts of neoliberal and colonial policies on the curriculum and teacher training in Timor, while also highlighting the creative resistances that emerge in the processes of constructing a national and plurinational identity. It articulates references from Latin American critical pedagogies, such as those of Simón Rodríguez, José Martí, Mariátegui, and Jesualdo Sosa, to propose a *Nuestraamericana* Mathematics Education that is anti-colonial, anti-imperialist, anti-patriarchal, anti-welfare, and creative. The study concludes that the sustainability of creative insubordinations depends on the collective transformation of material conditions and the recognition of multiple epistemologies and temporalities, reaffirming the need for constant vigilance against the assimilation mechanisms of neoliberal policies and the colonality of knowledge.

Resumen**Palabras clave:**

Insubordinación creativa en educación matemática. Diálogos interculturales. Pedagogías decoloniales.

Educación matemática *nuestramericana*: insubordinaciones creativas en la conexión Brasil-Timor-Leste

Este artículo investiga las insubordinaciones creativas en la educación matemática a partir del diálogo intercultural entre Brasil y Timor Oriental, situando la discusión en el contexto de las pedagogías decoloniales y antiimperialistas. Utilizando la metáfora de “neneik maun” (“espera, hermano”), el texto reflexiona sobre las dimensiones temporales, epistemológicas y éticas que desafían la linealidad del tiempo occidental y la universalización de los modelos pedagógicos eurocéntricos. La investigación se basa en experiencias de los movimientos educativos de Timor Oriental y Latinoamérica, destacando la importancia de la oralidad, las tradiciones ancestrales y la temporalidad espiral en la construcción del conocimiento. El artículo analiza los impactos de las políticas neoliberales y coloniales en el currículo y la formación docente en Timor Oriental, a la vez que destaca las resistencias creativas que surgen en los procesos de construcción de una identidad nacional y plurinacional. Articula referencias de pedagogías críticas latinoamericanas, como las de Simón Rodríguez, José Martí, Mariátegui y Jesualdo Sosa, para proponer una Educación Matemática *Nuestraamericana* anticolonial, antiimperialista, antipatriarcal, antiasistencial y creativa. El estudio concluye que la sostenibilidad de las insubordinaciones creativas depende de la transformación colectiva de las condiciones materiales y del reconocimiento de múltiples epistemologías y temporalidades, reafirmando la necesidad de una vigilancia constante contra los mecanismos de asimilación de las políticas neoliberales y la colonialidad del conocimiento.

Neneik Maun: tem que espera

Esta pesquisa efetivamente se iniciou no intervalo de uma aula de Matemática e Didática no Mestrado em Educação da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), constituído em uma parceria de cooperação Sul-Sul entre UNTL, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Agência Brasileira de Cooperação (ABC/Ministério das Relações Exteriores, Brasil). Timor-Leste¹ é um país do Sudeste Asiático com cerca de 15 mil km² de área e uma população em torno de 1,3 milhão de habitantes, dimensões bastante reduzidas, quando comparadas aos países da América Latina, mas ainda assim grandioso em ensinamentos para o lado de cá do planeta.

De um intervalo planejado em tempos cronológicos do Brasil e efetuado nos tempos timorenses, em que os cinco minutos do Brasil não são cinco minutos em Timor e somos alertados que “*neneik maun*” (“espera, irmão”). O deus Chronos grego não impera em Timor, apesar das sucessivas tentativas colonizadoras e invasoras, assim como o deus Javé não impera na América Latina, pois “abaixo da linha do Equador não há pecado”. Entre os processos colonizadores e neocoloniais, cada povo e cultura à sua maneira constituem suas resistências para poder existir, ou então, re-existir. Em contatos de re-existência timorense e *nuestramericana*, os ataques tarifários de Trump e as incursões contra a soberania brasileira irrompem com um comentário de quem inicia uma conversa como se estivesse no ponto de ônibus no Brasil: “*não tá fácil a situação do Brasil, agora o Trump quer chantagear com as tarifas*”. O comentário brasileiro que busca dizer “*será que chove?*”, em busca de algum assunto para dialogar, recebe uma resposta típica do humor timorense, um sentido de humor que não compartilhamos entre as culturas, mas que demonstra a forma própria de re-existência em Timor: “*tem que aguentar, se não vão querer sempre mais*” [risos timorenses]. A razão dos risos não entendo até hoje, mas trazem a afetividade de alguém que ensina algo importante, porém não quer ser impositor.

Em si, não há novidade sobre a expressão, qualquer educador anti-imperialista compreende precisamente que há de se resistir fortemente a essas tentativas de tutela da soberania nacional brasileira. Entretanto, os risos timorenses dizem mais do que as próprias palavras. Refletem que a resistência para ser re-existência necessita alegria e bom humor: fundamentos da capacidade de esperar (Freire, 1992). Ao mesmo tempo denunciam como nós, brasileiros, perdemos a noção de que a luta anticolonial é contínua, cotidiana e perene. Ela se dá nos pequenos gestos e nos grandes debates. Os risos refletem que o óbvio precisa ser dito a um brasileiro. Um brasileiro que entende

¹ A ilha de Timor foi historicamente dividida entre potências coloniais europeias: a porção oriental ficou sob domínio de Portugal, enquanto a ocidental foi controlada pelos Países Baixos (atual Indonésia). Após a descolonização portuguesa, em 1975, Timor-Leste declarou independência, mas foi ocupado pela Indonésia no mesmo ano, permanecendo sob seu controle até 1999, quando um referendo apoiado pela ONU levou à independência definitiva, restaurada em 2002.

disso tudo cognitivamente e reflete teoricamente sobre os processos coloniais modernos, mas ainda assim esquece que o critério de verdade é a prática (Freire, 1987; Marx; Engels, 1982). O óbvio precisava ser explicitado, o riso foi o *médium*.

Mas esse óbvio ressoa em outros campos, que se fazem perguntas sobre a função e o lugar da Educação Matemática nas lutas anticoloniais e anti-imperialistas. Ressoa na pergunta do que um professor brasileiro tem a ensinar no Timor para timorenses. Não se trata de perguntar sobre ensino em uma perspectiva bancária, mas sim, ensino como parte de uma dimensão relacional da educação. A própria cisão ensino e aprendizagem, típica dos movimentos eurocêntricos, destoa de outras culturas, onde esse apartamento simbólico durante muito tempo não existia: em russo *Obutchenie*, *Jiàoxué* em mandarim. Este apartamento dos signos exportados imperialmente pelas teorias didáticas europeias no século passado dificulta, inclusive, a compreensão e o diálogo intercultural com esses povos em questões educativas, visto que os russos, ao defenderem uma *obutchenie* desenvolvimental, são acusados de defensores da educação bancária, ao passo que as teorias didáticas chinesas são ditas tradicionais. Ao fundo e ao cabo, essa negação retroalimenta sinofobias e russofobias em solo latino-americano, inclusive e principalmente, entre decoloniais que criticam as teorias dos povos do Sul Global oriental com as chaves interpretativas europeias.

Assim, perguntamo-nos se é que temos algo a ensinar em Timor. A resposta mais próxima de uma resposta, perdão a redundância, é que ela talvez seja construída com eles. Serão os brasileiros colonizadores nas suas relações Sul-Sul como os europeus? Será que nós não estamos colonizando, quando aceitamos que temos uma “missão” a cumprir em Timor? O que nos torna diferentes dos jesuítas? Por que não posso aprender *tétun* para lecionar em *tétun*? Quais as razões para tudo ser em português? Português foi a língua da resistência das guerrilhas, uma forma de estabelecer diálogo de Timor com o mundo. Mas hoje, 25 anos após a dita “independência” timorense, o português segue sendo uma língua de resistência ou mais uma língua colonizadora?

Ao fazermos essas perguntas, que podemos ao gosto dos tradicionalíssimos acadêmicos chamarmos de “perguntas de pesquisa”, ressoa novamente *neneik maun*. Tudo é um processo e precisamos ir devagar sempre. Este artigo sistematiza, reflete e apresenta os primeiros “resultados” do diálogo intercultural Brasil-Timor em que as insubordinações criativas em Timor não nos parecem ensinar diretamente, mas reorganizam nosso foco para o essencial esquecido em nossa terra: a Pátria Grande, a Nuestra América. Separada, fragmentada e inculcada de conflitos artificiais para a melhor dominação ainda hoje sofre as consequências desse processo colonial, reflexos da colonialidade. Este artigo é uma reorganização do foco, um lembrar o que parece ter sido esquecido, ou dizer o que se tem escondido, uma Educação Matemática *Nuestramericana*, que não teme dizer seu nome: anticolonial, anti-imperialista, antipatriarcal, anticapitalista, antiassistencialista, crítica e criativa.

Afirmar uma Educação Matemática *Nuestramericana* reforça também os sentidos de uma grande pátria pautada nos interesses plurinacionais, no respeito aos povos originários e no diálogo intercultural. É *nuestramericana* precisamente, porque não é uma Educação Matemática na América Latina, uma espécie de universal-local, muito menos uma Educação Matemática latino-americana que olha para si como olha para um objeto manipulável. É *nuestramericana*, pois é uma Educação Matemática que se implica no processo construção, reconstrução e resistência.

Neneik maun enfatiza igualmente os outros tempos e as outras escritas, a necessidade do cruzo com epistemologias que conheçam o Sul Global presente nos espaços geográficos do Norte Global, reconhecendo suas lutas e seus saberes, respeitando a história de solidariedade internacional e buscando construir nas diversas redes internacionais. O presente artigo assume como referencial temporal a espiralidade que nega Chronos, que inscreve no corpo e na sua performance narrativas orais, as oralituras (Martins, 2021). Em Timor, Exu matou um pássaro ontem com a flecha que atirou amanhã, transcendendo os tempos e os espaços: esse texto/pesquisa foi durante muito tempo o pássaro de ontem que aguardava a flecha do amanhã.

O pássaro de ontem, a flecha do amanhã no espaço-tempo do hoje: considerações ético-epistêmicas da pesquisa

É importante para a compreensão teórica dessa produção, o contexto das tentativas de escrita desse artigo e a negação de autorização para tal. Não se trata de uma negação do “não pode”, mas do “não ser possível”. Não foram poucas as vezes sentadas em frente ao computador para a escrita em que o turbilhão mental não se adequava para uma sistematização minimamente coerente, faltava algo: faltava a flecha do amanhã. Hoje talvez seja possível uma reorganização no tempo Chronos para auxiliar compreender aqueles que não entendem a espiralidade temporal, mas ainda assim será um esforço de quem escreve e precisa ser um esforço de quem lê. Para afirmar que a desautorização do “não ser possível” necessitava da flecha do amanhã é fundamental, antes de tudo, situar o pássaro de ontem. O pássaro representa efetivamente os saberes que emergiram de todo esse processo e que estão inscritos nos corpos, nas escritas e nas oralituras dos participantes dessa escrita. Apesar disso, para o pássaro de ontem ser passível de acerto por Exu também ele precisou “nascer”.

O nascimento do pássaro de ontem se deu no Congresso Internacional de Insubordinações Criativas em Educação Matemática (ICOCIME 3), que ocorreu no Rio de Janeiro em 2023. O convite para uma mesa redonda veio com a sugestão das organizadoras, por meio da troca de *e-mails*: “Pensamos em uma temática que envolvesse criatividade, criticidade e decolonialidade em articulação com as insubordinações criativas” (mensagem pessoal, recebida em 5/2023). Nesse período, já regurgitavam as discordâncias com as críticas decoloniais eurocentradas pautadas em

métodos filosóficos heideggerianos e com pouco avanço para epistemologias autenticamente do Sul Global e dos grupos explorados e oprimidos, críticas que Amin (1989) conceituou como críticas eurocentradas ao eurocentrismo. Em resposta à provocação inicial das organizadoras, um dos autores desse artigo respondeu que pretendia discutir o:

estatuto ontológico da subjetividade sem perder de vista que a realidade brasileira, e as insubordinações ao estilo latino-americano, necessitam de uma compreensão teórica própria. Articula-se com o campo das perspectivas decoloniais e marxistas latino-americanas, [e] não tenho proximidade com as críticas eurocêntricas ao eurocentrismo (Samir Amin, teórico egípcio) e não pretendo discuti-las. (mensagem pessoal, enviada em 5/2025)

Ao final, definiu-se como temática da mesa “As Insubordinações Criativas nas Encruzilhadas da Educação Matemática: criar, viver e decolonizar”. A preparação para a mesa e os debates realizados avançaram nas relações entre encruzilhadas, narrativas e insubordinações criativas em Educação Matemática. Houve nesse primeiro momento a pausa do primeiro voo do pássaro nos galhos de majestosa árvore da vida de Leda Maria Martins. Não surpreendentemente, quando se pensa em perspectivas epistemológicas das encruzilhadas, o campo da educação decolonial acadêmica brasileira, em sua maioria, corre para o trabalho de homens brancos. Mais importante do que isso, invisibilizam a autoria e a produção teórica de Leda Maria Martins, mulher negra, ou se “esquecem” de mencionar a primazia e ancestralidade de seus trabalhos nesse aspecto. Leda é árvore de abrigo para compreender os tempos não colonizados por Chronos e as narrativas não centradas nas escrituras. Com Leda o não pecado abaixo do Equador é fundamentado em oralitura das performances do corpo, e o tempo timorense é uma resistência ao Chronos na construção de outras existências.

O tempo Chronos é o tempo linear, cronológico e quantitativo, típico da visão ocidental. Para Martins (2021), ele apresenta uma limitação em representar a complexidade da experiência temporal, especialmente em culturas que concebem o tempo de forma circular, ritmada ou vivencial, pois está associado à ideia de tempo como uma sucessão linear, objetiva, mensurável e progressiva, frequentemente justificada pela lógica da produção, da oferta e da demanda e do capital. Este tempo tende a eliminar ou suprimir o tempo vivido, percebido na experiência cotidiana, nas práticas culturais e nos rituais como uma forma de subversão, retroação e reexistência de temporalidades alternativas e mais integradas à ancestralidade e ao corpo (*neneik neneik*²). É um tempo organizado para poder acelerar sempre mais as dinâmicas sociais, escanteando os saberes possíveis de se desenvolverem nas experiências e nas vivências (Bondía Larrosa, 2002).

O tempo espiralar, em contraste, refere-se a uma concepção de temporalidade que se opõe à visão linear ocidental. Ele é caracterizado por ser curvo, reversível, transversal, longo e simultâneo, inaugurando uma experiência de tempo que não se reduz ao progresso linear ou à cronologia

² Lentamente.

convencional. Em vez disso, o tempo espiral funciona como uma dinâmica que subverte a ideia de avanço contínuo, permitindo retrocessos e avanços simultâneos e valorizando a circulação não linear das experiências, das práticas e dos saberes culturais. Essa forma de temporalidade está fundamentada na ancestralidade, na energia vital e nas temporalidades curvilíneas que orientam as práticas culturais africanas e suas diásporas, incorporando uma visão de mundo em que o tempo é uma espiral que gira, regressa e avança ao mesmo tempo, configurando uma experiência mais ampla e complexa de vivência temporal. Precisamente por isso este tempo escapa das escrituras e das narrativas convencionais eurocentradas, sendo necessárias novas formas de oralidade e escritura, as oralituras (Martins, 2021).

Compreender a oralitura amplia a noção de oralidade, referindo-se às práticas performáticas de transmissão, inscrição e reelaboração de conhecimentos por meio do corpo, da voz e da fala. Segundo Martins (2021), oralitura diz respeito à complexa textura das performances orais e corporais, incluindo seus processos, técnicas, convenções culturais e sistemas de inscrição dos saberes, que não se limitam à simples transmissão oral, mas envolvem toda uma discursividade performática que integra gestos, sonoridades, coreografias, adereços, desenhos, cores, sabores, valores e saberes diversos.

Leda tem buscado, desde 1997, compreender a oralitura e o faz a partir de seus estudos e práticas de resistência, conformando assim a oralitura com referência à insurreição dos saberes fundados no corpo e na voz, que se inscrevem na materialidade das performances, atravessando fronteiras entre oralidade, escrita e outras formas de expressão. A prática da oralitura permite que o tempo seja experienciado e transmitido de maneira diferente da linearidade ocidental. Ela se alinha com a concepção do tempo espiral, que é curvo, múltiplo e simultâneo, pois possibilita a circulação de memórias, histórias, mitos e saberes de forma não linear, por meio da palavra oral, do gesto e da performance (Martins, 2021).

Não há, em Martins (2021), uma negação da escritura, apenas a colocação desta em seu devido lugar que não o de símbolo de toda a humanidade, da racionalidade e da modernidade, visto que este origina uma espécie de apagamento ou invisibilização dos saberes tradicionais e orais. Denuncia-a como a imposição de um modo único e privilegiado de registro e de validação do conhecimento, especialmente no contexto colonial e ocidental. Aponta que a ênfase excessiva na escrita, sobretudo na alfabetização, fortaleceu uma visão hegemônica que desvaloriza outros modos de inscrição e transmissão do saber, como as práticas oralitas, corporais e performáticas (Martins, 2021).

É com essas devidas advertências que também a escritura deste artigo deve ser lida. Ele é um esforço de traduzir o tempo espiralar para o tempo Chronos da academia, ao passo que busca

sensibilizar a existência destas outras formas para produzir saberes em *Nuestra America*, ainda mais no contexto da Educação Matemática.

Da árvore chamada Leda, partimos para outra árvore em novo voo do pássaro. Fomos crentes de uma árvore gigante e pomposa capaz de nos nutrir de sombra, calma, abrigo da chuva e bons frutos. Com grandes expectativas podem emergir grandes tombos. Esta nova árvore, que partimos em busca foi o Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA), precisamente pela sua característica e relevância nos trabalhos com narrativas (auto)biográficas. Tal árvore tem seus frutos, suas sombras, seus abrigos, contudo não ainda os abrigos que buscávamos. Queríamos América Latina, encruzas e nos ofereciam os franceses. Queríamos pesquisas narrativas, que compreendiam o caráter relacional que possuem, e nos ofertavam pesquisar as narrativas como objetos de análise. Procurávamos fundamentos éticos e nos tentaram alimentar com epistemes. Havia alimentos e nutrientes, mas não da nossa fome. Por termos fome, pois o pássaro do ontem viajou muito e precisava se alimentar. Buscamos nas entranhas das nossas críticas a construção das possibilidades de nos nutrir. Das nossas discordâncias, emergiu a semente de outra árvore que ainda tentava crescer, mas já gerava bons frutos: a criação da disciplina de pós-graduação “Narrativas, Encruzilhadas e Insubordinações Criativas: indisciplinas latinoamericanas em Educação Matemática”.

Por ser híbrida (presencial e remota) congregou estudantes do nordeste, norte, sudeste e sul. E nos perguntávamos, como? De onde apareceram? Não havíamos publicizado a disciplina, não estava em nosso interesse esta quantidade de 34 participantes. Estrípulias típicas de Exu, pois queria trazer novos saberes de diversos espaços-tempo para realizar nosso ebó epistêmico. Se naquele momento não encontrávamos explicações, hoje em reversibilidade temporal, podemos compreender: a gargalhada de Exu não poderia se restringir ao PPrograma de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT)e precisávamos comer outros frutos, de outros espaços, para poder vomitar diferente.

Ebó é uma palavra de origem Iorubá. Refere-se a um ritual de base africana, voltado para a equilíbrio dos aspectos vitais das pessoas. No ebó são realizadas oferendas para as divindades comerem e, assim, estabelecerem conexões que tragam avanços e benefícios para as pessoas e as comunidades. Para Rufino (2019), ebó é uma tecnologia, pois estabelece comunicações, trocas e invenções de possibilidades. Diante disso, o ebó epistêmico está ligado a uma ação de deslocamento dos sentidos do ser e do saber, que questiona os referenciais dominantes para abrir espaço a outras formas de conhecimento, especialmente aquelas provenientes das macumbas e dos saberes afro-brasileiros. Assim é um movimento de dessacralização e reinscrição dos saberes, que evidencia outros princípios explicativos de mundo e credibiliza outros saberes como uma forma de resistência e reinvenção do conhecimento.

Compreender o papel do ebó epistêmico dessa árvore, da disciplina, requer entender as perspectivas de cruzos que estávamos em busca. As encruzilhadas

[são] lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens performáticas e também discursivas, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção signífica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizante dessa instância enunciativa e performativa dos saberes ali instituídos. (Martins, 2021, p. 50)

Como lugar terceiro, as encruzilhadas não são posições finais de dúvida, desesperança ou perda de si. São lugares terceiros de potencialidades, de cruzos energéticos e epistêmicos para invenções e reinvenções, que inscrevem e reinscrevem saberes negligenciados e marginalizados. Ao criarmos a disciplina, pensávamos em certos aspectos e saberes para constituir nosso ebó, mas Exu em suas estripulias trouxe outros de outros espaços para enriquecer o processo. Para Rufino (2019), as encruzilhadas são espaços simbólicos e sociais que representam o encontro e o cruzamento de múltiplos saberes, práticas, histórias e poderes, sobretudo na experiência das comunidades afro-diaspóricas. Elas não são apenas lugares físicos – esquinas ou locais nos bairros –, mas pontos de intersecção e transformação, onde se reinventam modos de vida, saberes e possibilidades. É lugar de passagem e invenção de mundos, espaços das diversidades e práticas múltiplas, onde se desmontam certezas, um espaço das frestas e das possibilidades, que transgride as noções rígidas de trajetórias predeterminadas, permitindo a incorporação de novos sentidos, ritmos e arranjos corporais. As encruzas e os seus cruzos são espaços de oralituras.

Das encruzas como espaços de oralitura que se insubordinam com o tempo Chronos ao ebó epistêmico como tecnologia social de ofertar para conectar, comunicar e inventar, não se deve esquecer da ancestralidade. A ancestralidade funciona como um eixo estruturante e dinâmico na produção de saberes, fonte de criatividade, resistência e renovação, que atravessa o tempo, os espaços e os corpos (Rufino, 2019). É fundamento ontológico que estrutura e orienta os processos de produção e transmissão cultural. É precisamente por ela que se experiencia o tempo espiralado e curvilíneo que transgride Chronos, já que incorpora simultaneamente passado, presente e futuro no tempo vivido do agora, assegurando a continuidade de saberes e a memória cultural (Martins, 2021). Assim, a ancestralidade é matriz vital e epistemológica central na produção, transmissão e transformação dos saberes culturais, garantindo a continuidade e a atualização dos conhecimentos em processos dinâmicos, cíclicos e performativos.

O pássaro parte dessa árvore e voa ao encontro da flecha de amanhã.

Insubordinações Criativas em Timor-Leste: ressonâncias para pensar o Brasil e a América Latina

Se a escrita desse texto passou por diversas tentativas, o que lhe calhou acontecer foi a ida ao Timor-Leste. A flecha do amanhã, comparada aos momentos do passado que buscávamos escrever e sistematizar nossas formas de pensar e agir, aconteceu em momentos de relação intercultural com o povo timorense e na aprendizagem com suas lutas sociais, políticas e culturais.

Timor-Leste foi colônia portuguesa até 1975, quando conquistou sua independência, entretanto, nove dias depois – sob influência norte-americana para o devido controle do sul do pacífico asiático, temendo novas revoluções comunistas na região –, houve a invasão da Indonésia que perdurou até 2002, desembocando um genocídio. A efetiva independência timorense ocorreu em 2002 após um plebiscito realizado em 1999 com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU). Com poços petrolíferos e riquezas naturais, esta pequena nação sofreu constantes assédios imperiais de seus vizinhos e ex-colonizadores, que intencionavam manter influências coloniais, tendo causado, em 2006, uma luta civil-militar interna e sendo tutelado militarmente pela Austrália durante um período.

Apesar desses aspectos, Timor-Leste nos tem ensinado as possibilidades de manter sua identidade cultural nacional sem deixar de enriquecer suas práticas sociais, culturais e econômicas com auxílios, muitas vezes assistencialistas e coloniais e intercâmbios externos. O primeiro aspecto a ser mencionado é a adoção da língua portuguesa como oficial, mas auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem. De fato, a língua nacional e unificadora – o *tétun* – ainda está em processo de consolidação vocabular para alguns conceitos de algumas áreas do conhecimento, como as ciências naturais e a própria matemática.

Entretanto, o *tétun* é consolidado no currículo como língua em que uma criança deve ser também alfabetizada, pois o currículo nacional, no seu componente de literacia, “a reconhece e afirma a diversidade cultural e linguística de Timor-Leste, que é um grande tesouro da nação” (Currículo Nacional..., 2014, p. 39). A alfabetização, segundo o currículo, se dá a partir da língua materna de cada estudante, visto que existem diversas línguas em Timor, e do primeiro ao sexto ano o processo de alfabetização ocorre em *tétun*. Após o sexto ano, incorpora-se a língua portuguesa gradualmente, considerando seu caráter auxiliar para outras áreas do conhecimento. Isso nas escolas públicas e nas privadas timorenses, porque há escolas específicas para estrangeiros, principalmente portugueses, inclusive públicas, em que o ensino acontece em português, desde a educação infantil.

Este aspecto de consolidação do sistema público timorense contrasta com os processos latino-americanos em que se negou a produção escrita aos povos originários e lhes alfabetizou na língua do colonizador, sendo até hoje uma das mais significativas dimensões da colonialidade do saber (Lander, 2005) e do ser (Maldonado-Torres, 2022) na América Latina.

Este aspecto foi denunciado por Mariátegui (2008), pois, ao levar o indígena à cidade para ser alfabetizado, as elites peruanas retiravam dele sua cultura e o tornavam refém dos caciques políticos regionais, isso porque a alfabetização lhe dava o “direito” de votar; além de ser usado por latifundiários como testemunha diante dos tribunais para a retirada de terra dos indígenas, dando ares de legalidade a todo o processo, considerando que o lado contrário teve “direito” ao contraditório. É diante desse contexto que Mariátegui denuncia a alfabetização como um processo deseducador dos povos originários peruanos, além de afirmar que a alfabetização que não ocorre em respeito à efetiva necessidade dos povos indígenas peruanos jamais será libertadora, já que a questão passa pela materialidade do fim da servidão, a qual estes povos estavam submetidos. De forma semelhante, Paulo Freire já atentava para o fato de que a leitura do mundo antecipa a leitura da palavra. Expressão muitas vezes entendida como simples método de alfabetização, na verdade um princípio político de luta de libertação.

O fulcral desse aspecto foi aprendido por Paulo Freire em suas experiências em Guiné-Bissau a partir das reflexões do “pedagogo da revolução”: Amílcar Cabral. Escreve Paulo Freire na *Pedagogia da Esperança* sobre a revisão que fez em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, pois se equivocou:

em não ter tomado estes polos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. [...] a crítica que a mim mesmo me faço [...] ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tornado estes pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação. (Freire, 1992, p. 53)

Esta dimensão é uma característica que o Timor-Leste aprendeu antes mesmo que Paulo Freire. Na luta pela independência nos anos 1970-78, constituiu-se uma pedagogia, de influência freiriana, com a alcunha de *Maubere* (termo usado para homem timorense pelos portugueses), hoje conhecida como Pedagogia *Ukun Rasik na* (emancipadora). Segundo Silva (2012), esta pedagogia buscava alfabetizar para lutar contra o obscurantismo deixado pelos portugueses no povo timorense. Para isso, não bastava alfabetizar como processo de decodificação, mas entre os objetivos estava a formação de sujeitos novos que fossem anticoloniais, antifascistas, democratas e que participassem ativamente da luta pela construção da nação timorense. Foi um movimento que durou por alguns anos sob a liderança da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) em que, desde o princípio, se almejava o tétun como língua para a alfabetização e a língua portuguesa como língua auxiliar para vocábulos faltantes. Isto é, a luta anticolonial do Timor desde o princípio compreendeu este fundamental aspecto para manter sua cultura e construir sua independência.

Estas insubordinações criativas presentes nos aspectos da construção cultural do currículo e do processo de desenvolvimento de métodos pedagógicos ancorados nos objetivos anticoloniais demonstram que a sustentabilidade histórica das insubordinações deve estar vinculada à efetiva prática social coletiva de transformação da materialidade, pautada por uma ética que respeita as tradições étnico-culturais. Um aprendizado que perpassa os mais diversos ancestrais que elencaremos na seção seguinte, e uma conclusão que já apontamos em pesquisas anteriores, quando nos debruçamos sobre as insubordinações criativas de movimentos populares e comunitários do tempo presente no Brasil (Sachs; Souza; Elias, 2025; Wagner, 2022).

Entretanto, a integração de Timor-Leste com o mercado globalizado sofreu as influências dos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), além do desejo recente do país em entrar para a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), que requer adotar um conjunto de políticas educativas neoliberais da educação como campo de formação de capital humano (Guedes; Paulino, 2016). O caráter destas relações levou o Timor-Leste a adotar em seu currículo concepções neoliberais de criança pautadas no construtivismo europeu que centraliza sobre a criança o ato de aprender, ignora o contexto histórico-cultural do desenvolvimento infantil e desprofissionaliza a profissão docente.

O aspecto da desprofissionalização docente teve recentemente um capítulo marcante na sociedade educativa timorense, quando o concurso para provimento de cargos docentes nas escolas da nação abriu vagas para qualquer pessoa com ensino superior, sendo que há graduados suficientes nas carreiras docentes para assumir essas vagas (notas de campo³, 2025). Isto é, descortina-se a não necessidade de conhecimentos especializados para a prática docente, consequência das compreensões neoliberais nas políticas educativas nacionais e de uma tradição no país quando, na conquista da sua independência, professores leigos assumiram as salas de aulas.

Estas influências entram em contradição, por exemplo, com a perspectiva de que o ensino de matemática no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico deve estar vinculado à cultura e aos modos de vida local, valorizando, assim, as práticas etnomatemáticas. Apesar desta menção, o currículo organiza-se a partir de competências, enfatizando o aprender fazendo e os padrões internacionais (Currículo Nacional..., 2014).

Até 2026, o currículo do terceiro ciclo do ensino básico adotado remete àquele construído pela Universidade de Minho em um acordo de cooperação. A partir da aprovação da Decreto-Lei n.º 32/2024 de 6 de setembro, o terceiro ciclo passou a adotar o mesmo modelo de ensino-aprendizagem dos ciclos anteriores, centrados na criança e com uma característica neoliberal, que tem se propagado

³ As notas de campo foram construídas no período em que estivemos imersos no Timor-Leste, ministrando aulas no curso de Mestrado em Educação da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL). Elas foram construídas a partir do diálogo com estudantes (professores da educação básica) e docentes da UNTL.

no Brasil, com planos de ensino preparados especialmente para este fim. O decreto-lei estabelece, inclusive, que esta é a concepção de currículo em que ele “concretiza-se em planos de estudo elaborados de acordo com os programas das disciplinas que compõem o seu conteúdo” (Currículo Nacional..., 2024). Estes planos de estudo devem ser seguidos pelos professores e são fiscalizados pelos inspetores do Ministério da Educação, ao passo que a formação continuada é assumida por mentores que “auxiliam” na implementação dos planos de ensino preparados com antecedência pelo ministério (notas de campo, 2025). Essa formação caracteriza-se por ser técnica, muito longe do que concebemos como formação continuada de professores em uma perspectiva de desenvolvimento profissional. Desta forma, é retirada a autonomia docente no planejamento e na avaliação da sua prática pedagógica. O mesmo não ocorre no ensino secundário (estudantes de 15-17 anos em média), em que não há a exigência de seguir os manuais, todavia os professores têm pouca autonomia e formação para exercê-la, tendo em conta que muitos docentes ainda são do período logo após conquista da independência em que, na inexistência de professores, foram encaminhadas pessoas da população em geral para assumir tais funções. (notas de campo, 2025).

No que concerne à construção curricular de forma geral, e em específico da matemática, percebemos que os organismos multilaterais assimilam as posições políticas internas do Timor-Leste de defesa da sua identidade cultural e nacional, de forma a inculcar a crença de que currículos neoliberais baseados em competências e centrados nas crianças são coerentes com o interesse de defesa cultural e da identidade nacional timorense. Da mesma forma, os manuais didáticos, disponibilizados aos estudantes e professores, possuem aspectos que respeitam a matemática timorense, embora o que se observa neles são imagens apenas ilustrativas do contexto timorense, sem nenhuma relação com a matemática timorense (Soares, 2025). Essa inculcação ocorre nas explicitações de que a cultura é respeitada, ao passo que a matemática é aplicada às práticas culturais timorenses de cestaria, de tais ⁴ etc. (Currículo Nacional..., 2014). Isto é, advoga-se uma universalidade da matemática europeia, possível de ser “identificada” na produção de materiais culturais em Timor, consolidando-se como uma prática colonial do saber.

Esta prática colonial de cavalo de troia tem sido adotada em Timor durante muito tempo e tem como principal referência a ação da Igreja Católica que “respeita” as religiões locais e tem integrado alguns rituais de forma a espalhar suas influências em clãs no interior da cidade, minando as influências das religiões tradicionais: “hoje os jovens não conhecem mais sua cultura, não sabem mais o que é *Keka, Belak, morten...*” (notas de campo, 2025). Uma das razões deste movimento acontece,

⁴ Em Timor-Leste, tais são tecidos tradicionais artesanais, geralmente feitos em tear manual, que têm forte valor cultural, social e simbólico. Produzidos sobretudo por mulheres, variam em padrões e técnicas conforme a região, sendo utilizados em vestuário, cerimônias, trocas rituais e como marcadores de identidade e pertencimento comunitário.

inclusive, pelo aumento da influência da “cultura de negócio” sobre a “cultura tradicional”. Um dos exemplos são os rituais de *lia mate* e *lia moris*, em que os sacerdotes (*li nain*) não aceitam mais os materiais tradicionais ou alimentos e obrigam as famílias a doarem altas quantias em dinheiro e animais (notas de campo, 2025)

Tal processo anteriormente descrito tem operado uma cisão na cultura timorense de forma que sujeitos defensores da cultura local se posicionam contrário à cultura escolar e vice-versa. Há discursos de timorenses que clamam por uma retimorização da educação básica, isto é, calçada nos saberes locais (Paulino, 2022). Mas são discursos sufocados por políticas neoliberais que acentuam as grandes desigualdades sociais naquele país, inclusive nas diferenças de tratamento, nas condições de trabalho e salariais entre docentes timorenses e estrangeiros. Apesar de a educação do ciclo básico ser gratuita, os materiais que garantem condições para as crianças estudarem necessitam de recursos monetários que impactam as finanças da família e, como são diversas as atividades culturais que os *li nain* requerem dinheiro ou animais (também caros), as famílias, endividadas, acabam tendo que escolher entre continuar participando das atividades do seu clã ou pagar pelos estudos de seus filhos (notas de campo, 2025). A “cultura de negócios”, como chamam estas práticas os estudantes do mestrado, faz com que membros da família que não contribuem financeiramente em seu clã sejam criticados e, por vezes, rechaçados (notas de campo, 2025)

Este aspecto intercultural hierárquico, pautado principalmente pelas imposições econômicas dos organismos multilaterais (e seus assessores e consultores nos ministérios), pela dependência financeira do Timor ao dólar americano e pela prática do dízimo em dinheiro da Igreja Católica, demonstra que o caráter colonial do capitalismo sempre encontra formas de assimilar as conquistas anticoloniais e, por essa razão, toda vigilância é necessária.

Estes aspectos desvelam as características fundamentais para compreender o que permite a sustentabilidade das insubordinações criativas e a importância da vigilância constante com os mecanismos de assimilação dessas conquistas pelas políticas neoliberais.

O tempo vivido dessas experiências em Timor constituem a flecha do amanhã que acertou o pássaro de ontem. Faltavam-nos essas flechas para sermos capazes de compreender as diversas dimensões dos cruzos que vínhamos realizando. Esta flecha do amanhã, com 12 horas de fuso positivo, retroage sobre nossas práticas latino-americanas, fazendo regurgitar tudo que comemos em nossas andanças. Se Exu é boca que tudo come e vomita diferente, depois de nossas comilanças chegava o momento de vomitarmos nossas reinvenções, nossas insubordinações.

Para este processo, exercitamos o movimento de entender nossa ancestralidade pedagógica da Educação Matemática em *Nuestra América* precisamente como possibilidade de inscrição de novos saberes, insubordinações criativas e reinvenções. Ao demarcar e memorar nossa ancestralidade, passamos a dobrar a esquina, fazendo uma volta maior para não sermos pegos desprevenidos.

Pedagogias Críticas Latinoamericanas: construção de uma ancestralidade na Educação Matemática *Nuestramericana*

Quem são nossos ancestrais no campo da Educação Matemática? Se ancestralidade demarca um importante campo de conexões e possibilidades de insubordinações criativas como temos argumentado nas linhas anteriores, sua conformação é imprescindível para a sustentabilidade das subversões responsáveis na América Latina.

A construção deste campo de saber no Brasil está marcada pelos acordos Ministério de Educação e Cultura (MEC)/ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e pelas cooperações técnicas com os franceses na construção das Universidades paulistas. Da França importamos (ou fomos obrigados a importar...) Brosseau, Chevalard, Duval etc., outros trouxeram da Holanda Freudenthal e sua didática, da América do Norte os cognitivismos da psicologia da aprendizagem matemática. Se retirarmos Ubiratan D'Ambrosio e o Programa Etnomatemática o que sobra de ancestralidade latino-americana para a Educação Matemática, sendo que a abordagem multicultural do programa etnomatemática é também eurocentrada em vários de seus aspectos? Mesmos os estudos decoloniais recentes ainda buscam construir suas reflexões a partir de matrizes europeias do fazer filosofia constituindo críticas eurocentradas do eurocentrismo.

O exercício de fincar estacas e demarcar a ancestralidade de uma pedagogia crítica latino-americana não é ação findada. As referências aqui elencadas não são únicas, e mais do que isso partimos do critério de trabalhar com autores e autoras que pensavam a educação com base na consolidação de um sistema nacional escolar como parte da libertação colonial. Portanto, outras pedagogias críticas e ancestrais acabam não aparecendo precisamente por esse critério. A escolha desses(as) autores(as) em específico é baseada em estudos de diversos Grupos de Trabalho sobre pedagogia crítica latino-americana da Conferência Latino-Americana de Ciências Sociais (CLACSO), antologias publicadas em livros, reivindicações de movimentos sociais e conferências sobre a Educação na América Latina.

Entre os primeiros ancestrais de uma Educação *Nuestramericana* que invocamos está o Maestro da Pátria Grande, Simon Rodriguez (1769-1854), que foi professor de Simon Bolívar. A pedagogia rodrigueana se entende como construtora de povos e nações, especificamente a Pátria Grande, a partir dos princípios da igualdade e da reciprocidade, assumindo como prática uma educação libertadora: se a colônia formou pessoas escravizadas e dominadas, a educação deveria formar sujeitos livres. Para Simon Rodriguez, a educação era efetivamente para todos. Defendia ele uma concepção de Nação plurinacional com convivência intercultural entre diferentes povos do território da Pátria Grande, abaixo do Rio Grande (Imen, 2021). Esta educação deveria ser construída para laços de solidariedade, superando o individualismo que a colonização impregnara na sociedade

latino-americana. Para Rodriguez (2016), a educação deveria estar a serviço da libertação dos povos da América Latina e já, desde o princípio, situava o fato de que os Estados Unidos não faziam parte da Pátria Grande, devido aos seus interesses expansionistas e dominadores típicos de uma colonização branca. Segundo Jorge, Rodríguez e Sánchez (2016), uma educação para a libertação colonial da América Latina perpassava construir um pensamento próprio latino-americano, contrário às práticas educativas da repetição e memorização como métodos para a dominação que formavam “papagaios” e “charlatões”. Uma boa educação deveria constituir conceitos com significado e sentido, defendendo uma pedagogia da pergunta:

[L]os Niños creyendo, que la Escuela es para aprender a fastidiarse, i el Maestro... que debe fastidiarse, para darles ejemplo. Ellos aprenden a mentir, i él... a disimular. OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna. Por eso hay tantos Esclavos — i por eso es Amo el primero que quiere serlo. Enseñen los Niños a ser PREGUNTONES! paraque, pidiendo el Por que, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer. . . a la RAZÓN! nó a la autoridad, como los LIMITADOS; ni a la costumbre, como los ESTUPIDOS. (Rodríguez, 2016, p. 624, maiúsculas no original)

Esta educação necessita ser pensada de forma integral voltada para o desenvolvimento das várias potencialidades humanas, abarcando diferentes dimensões da personalidade (Jorge; Rodríguez; Sánchez, 2016). Se de um lado há uma educação para a liberdade dos povos que formam a Pátria Grande, de outro essa mesma educação precisa constituir liberdade econômica, voltada para o trabalho que construa a independência material. Em síntese, a educação para o trabalho rodrigueana defende que

Evitar que la competencia sea la relación dominante entre personas o empresas; que se propenda a trabajos menos fragmentados y más desenajenados; que se valore la producción diversificada para una economía que tiene lugar para todos y todas, que producen y se reparten la riqueza generada. (Imen, 2021, p. 137)

Se de um lado a educação para o trabalho assume essas funções desalienadoras, estes princípios também são defendidos para o trabalho pedagógico escolar, ao ser fundamento de sua pedagogia o trabalho docente coletivo:

El día último de todos los meses deberán los maestros pasantes y aficionados, presidiendo el Director, juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte y se determine, quedarán de acuerdo para lo que deban practicar en el mes siguiente. (Jorge; Rodríguez; Sánchez, 2016, p. 31)

Estas discussões e conclusões seriam sistematizadas em um livro próprio da escola que vai se consolidando como o seu documento norteador. Assim, Simon Rodriguez já antecipava um documento importante para a autonomia escolar e as suas inter-relações com as comunidades do seu entorno. Em suma, para Rodriguez a educação *nuestramericana* deveria ser capaz de formar povos e nações libertos dos jugos coloniais e independentes espiritual e materialmente, mas não fora ele nem de perto o único.

Outro importante pensador da libertação latino-americana foi o cubano José Martí (1853-1895), que deixou importantes legados para o pensamento educacional. Aponta Streck (2008) que são quatro os principais princípios pedagógicos de sua obra: 1) valorização da pluralidade dos saberes; 2) relação interpessoal como ambiente central do processo de ensino-aprendizagem; 3) educação para compreensão e transformação da realidade; 4) educação como processo de autodesenvolvimento contínuo da sociedade.

Para Martí, a educação deve reconhecer, respeitar e integrar os diferentes tipos de conhecimento provenientes de distintas partes da sociedade e da cultura. A ideia é romper com uma visão exclusiva ou hierarquizada do saber que privilegia apenas o conhecimento formal escolar, valorizando também os saberes práticos, populares, culturais e locais (Streck, 2008), portanto, uma educação intercultural. Para Martí, a educação não é meramente uma transmissão de conteúdos ou uma questão técnica, mas um espaço de encontro entre pessoas, em que o diálogo, a troca de experiências e o reconhecimento mútuo são essenciais para o aprendizado. Martí destaca que a educação necessita estar vinculada à vida concreta das pessoas e dos povos, reforçando que a vinculação afetiva e social é crucial para que o processo educativo se torne significativo e emancipatório (Streck, 2008). A relação interpessoal é, portanto, o ambiente em que o aprender e o ensinar acontecem de forma dialógica e colaborativa, possibilitando a construção conjunta do conhecimento e fomentando a transformação social.

Como base nas ideias martinianas, percebemos o caráter igualmente colonizador das perspectivas “centradas” no professor ou no estudante, visto seu caráter individualista e antirrelacional. Estas perspectivas que se desejam universais, mas são particulares, exportados imperialmente, sempre se apresentam como politicamente neutras. Desde o princípio das lutas de libertação colonial, este caráter político da educação era reafirmado, assim as bases de uma pedagogia martiniana implica que o conhecimento deve ser construído a partir do entendimento crítico da realidade social, histórica e cultural em que as pessoas estão inseridas. Cumpre à educação disponibilizar instrumentos para que os educandos compreendam as estruturas de poder e dominação que os afetam, possibilitando-lhes atuar na transformação dessa realidade.

Desta forma, a educação parte de um processo autoformativo da sociedade, que reconhece e valoriza a capacidade criativa e transformadora dos povos. Cada cultura e cada pessoa tem potencialidades que podem ser desenvolvidas para enfrentar “rupturas com o passado de opressão”, uma vez que a história se abre para a criatividade humana. Assim, a educação supõe um movimento dialético entre a formação individual e a transformação social, em que o processo educativo é simultaneamente pessoal e político (Streck, 2008).

José Martí e Simon Rodriguez confluem em uma educação que estabelece diálogos interculturais entre os povos da Pátria Grande e denunciam a propagação dos conflitos como práticas incentivadas pelos colonizadores para melhor dominação colonial. Assim, todos os povos originários são partícipes desse processo educativo não para a conformação homogênea de uma cultura latino-americana, mas para a construção plurinacional e pluricultural pautada na interculturalidade. Desde o princípio, as lutas de libertação pautavam-se nesses princípios e construíam uma educação a serviço desse tipo de construção social.

Outro importante militante político e educador que assume esses princípios para a educação é Mariátegui (1894-1930). Não era educador, mas um militante da libertação da América Latina e crítico das visões eurocêntricas e elitistas que impregnavam o meio acadêmico, político e escolar do Peru. Ao se envolver nos debates sobre a universidade peruana, denunciou seu caráter elitista e conservador, argumentando que o modelo europeu adotado replicava os privilégios e as desigualdades presentes desde a colonização, visto que não se discutiam temáticas próprias e centrais para a realidade latino-americana, copiando unicamente as “ciências” europeias (Mariátegui, 1970).

Defendeu também uma escola voltada para o trabalho, o que chamava de trabalho manual, pois compreendia o caráter libertador do trabalho criativo não alienado, ao passo que explicitava a necessidade de uma formação para a libertação material e não apenas formal dos povos latino-americanos. Em suma, Mariátegui (2008) denuncia o caráter colonial e aristocrata da educação pública peruana pós-independência, advoga a unicidade do problema universitário e do problema escolar, assim como afirma que “alfabetizar não é educar”, pois os problemas efetivamente se resolvem na materialidade das relações sociais. Este ponto ainda destrincharemos na próxima seção.

A ancestralidade até aqui trazida se vincula mais fortemente a uma prática militante da educação como parte da luta política pela libertação, demonstrando as intrínsecas relações entre os aspectos educacionais, materiais e políticos. Baseados na reflexão destes e de outros diversos pedagogos e pedagogas latino-americanos(as) passaram a construir experiências pedagógicas, articulando as finalidades gerais da luta de libertação com os métodos próprios das escolas. É a partir deles que destrincharemos uma Educação Matemática *Nuestramericana*.

Uma Educação Matemática que não teme dizer seu nome: caminhando a uma (in)conclusão desse texto

Uma Educação Matemática que não teme dizer seu nome busca afirmar o seu caráter político anticolonial, anticapital, anti-imperial e antipatriarcal. As demarcações de ancestralidade que trouxemos em nosso ebó epistêmico e cruzamos com as experiências vividas em Timor-Leste — centralidade do tétun nos processos de alfabetização, a herança da pedagogia Maubere na formação política e as contradições recentes com currículos neoliberais — sob diversas oralituras, aqui

sistematizadas em escrituras, reforçam o resgate de uma Educação Matemática que, antes de discutir seus métodos, suas didáticas etc., necessita discutir suas finalidades. A finalidade da Educação Matemática *Nuestramericana* é precisamente a construção da Pátria Grande como espaço plurinacional e de diálogo intercultural que respeite os diversos povos em suas especificidades. Contudo, ao se colocar em diálogo com experiências como a timorense, essa construção desloca-se de um horizonte estritamente latino-americano para reconhecer-se como parte de um Sul Global em conexão, atravessado por histórias comuns de colonização, resistência e reinvenção. Timor-Leste, nesse sentido, não aparece como um caso externo ou comparativo, mas como um interlocutor que tensiona e amplia o próprio projeto *nuestramericano*, ao evidenciar que as lutas anticoloniais não se encerram em delimitações geográficas. Elas constituem em redes históricas e políticas mais amplas. Assim, a Educação Matemática *Nuestramericana*, ao dialogar com Timor-Leste, reafirma seu caráter internacionalista, sem perder sua raiz situada, reconhecendo que a construção da Pátria Grande também se fortalece, quando se abre às vozes e às experiências de outros povos do Sul Global. Por ser uma empreitada ético-epistêmica, isto é, o caráter relacional e humano antecede a produção e a sistematização de saberes, estruturamos considerações de alguns ancestrais para contribuir na construção de uma Educação Matemática *Nuestramericana*.

Hoje, em tempos que somos alimentados com sobras-viventes de pesquisa acadêmica desinfetada e parcial com ares universalista, afirmar uma Educação Matemática com estes fins políticos é uma insubordinação criativa, mas esta não ocorre apenas no tempo presente. A Educação Matemática *Nuestramericana* evoca nossas ancestralidades políticas e pedagógicas que, em outros momentos, já batalharam pelos mesmos objetivos, embora com condições e teorizações diversas, permitindo-nos esperar por futuros, assumindo, como disse Freire (1992), que o processo de conscientização efetivamente se completa na prática transformadora social.

Para invocar essa Educação Matemática já praticada por muitos e muitas antes de nós, retomamos o conceito de pedagogia-transição do pedagogo uruguaio Jesualdo Sosa (1905-1982), pensada para que educadores entendam sua função em prol de transformações, que garantam que todas as pessoas “*tengan su pan, su techo, su libro e su entero pensamiento*” (Sosa *apud* Carbajal, 2014, p. 23). Esta pedagogia-transição se constrói como instrumento de intervenção pedagógica e social para o educador atuar nos espaços intersticiais das fissuras do sistema escolar atual marcadamente neoliberal, colonial etc. Trata-se de uma condição que não se restringe à América Latina, mas que se materializa de forma bastante evidente em contextos como o de Timor-Leste, onde o sistema educativo ainda convive com heranças do período pós-independência – a presença de docentes que assumiram a profissão em caráter emergencial –, ao mesmo tempo em que incorpora prescrições curriculares recentes de orientação neoliberal, com forte controle sobre o trabalho

pedagógico. Essa coexistência entre diferentes projetos formativos, entre a necessidade histórica de construção nacional e as imposições externas de padronização, revela um campo educativo em transição permanente. Nesse sentido, a pedagogia-transição não é apenas uma formulação teórica, contudo uma chave de leitura para compreender práticas concretas em que educadores atuam tensionando limites, negociando sentidos e buscando construir, no interior dessas contradições, possibilidades de formação crítica e emancipatória. É uma pedagogia em que não se quer apenas alentar aos professores com esperanças futuras, mas os convoca para a ação política própria de sua atividade profissional, na construção de coletivos, parcerias que incluem aqueles que são oprimidos, os estudantes, ampliando as salas de aula para espaços políticos de aprendizagem colaborativos.

Esta pedagogia-transição se opõe às pedagogias desumanizantes da ordem capitalista e imperialista, onde imperam a dissolução da personalidade infantil e a padronização das manifestações escolares (Sosa, 2014). Trabalha com as condições oferecidas pela ordem atual e defende a organização dos processos pedagógicos a partir dos centros de interesses autênticos das crianças e que permitam a livre expressão como processo humanizador em associação com o conhecimento. Portanto, a Educação Matemática *Nuestramericana* se recria e se inventa como Educação-Matemática-transição, nasce prenha dos cruzos das diversas pedagogias emancipatórias abaixo do Rio Grande.

Ela opera em um terceiro caminho que abre possibilidades e invenções de mundo. Sosa (2014) é crítico tanto da escola “velha” quanto da escola “nova”, mas não sectário, incorporando criticamente aspectos de Dewey, Decroly, Pestalozzi etc. Para Sosa (2014), a escola tradicional adota didáticas específicas voltadas para a despersonalização estudantil e a automatização de corpos para as fábricas. Apesar de essa crítica ter surgido nas décadas de 1940 e 1950, ela permanece relevante, ao apontar que as limitações das capacidades expressivas da criança e dos seus horizontes de possibilidades podem impactar a formação psíquica, resultando em comportamentos que ocultam conflitos internos e reduzindo as crianças a máscaras que escondem seus turbilhões internos (Sosa, 2014).

Por outro lado, Sosa (2014) critica também as correntes escolanovistas (Dewey, Decroly, Montessori) como perspectivas que advogam uma educação a serviço da emancipação, apesar de concordar com as críticas realizadas à escola tradicional. Neste ponto, apresenta uma característica importante de toda pedagogia crítica: estuda com profundidade as autorias, assumindo suas potencialidades libertadoras sem deixar de criticar fortemente suas limitações.

É neste ponto fulcral que desponta a crítica de Jesualdo aos decrolyianos, desvelando as nuances entre atividade e atualidade no horizonte educativo. Com um olhar atento que perscruta as fissuras de uma paisagem antiga, Sosa (1968) revela as limitações ocultas sob a aparente modernidade

dos métodos, questionando não apenas as intenções, mas a própria tessitura das concepções que, sob o véu da inovação, perpetuam abstrações distantes da verdadeira experiência infantil.

Segundo Sosa (1968), o método ativo de Decroly se organiza em torno dos centros de interesse da criança, entretanto, esses centros de interesse infantil são construídos de forma universal, pois responderiam aos interesses permanentes da espécie: a escola, a alimentação, as vestimentas, a vida pública e a casa dos pais. O que Sosa (1968) critica é, efetivamente, a negação dos interesses autênticos da criança, isto é, por mais que o decrolianos assumissem o interesse como central para o processo pedagógico estes eram definidos com anterioridade e se tornavam, portanto, interesses abstratos. Diversos educadores matemáticos apresentam características semelhantes, ao crerem que a investigação temática freiriana é encontro de temas em abstrato como meio ambiente, saneamento básico, quando essas temáticas são contradições sociais efetivamente presentes na atualidade da vida das crianças. Assim, Sosa (1968) critica os decrolianos por conceberem uma criança e seus interesses de forma universal e negarem os interesses atuais que a criança pode ter, sendo assim em uma atividade abstrata.

A organização pedagógica deve se dar então em torno de centros de interesse autenticamente definidos *com* as crianças e que estejam em acordo com as necessidades concretas desta criança. Essa proposição ganha especial relevância quando observada à luz do contexto timorense, no qual práticas culturais como a produção de tais, os rituais comunitários e as formas locais de organização da vida aparecem, muitas vezes, nos materiais didáticos apenas como elementos ilustrativos, desvinculados da produção efetiva do conhecimento matemático. Nesses casos, a cultura é convocada como cenário, não como fundamento epistemológico dos processos de ensino e aprendizagem, o que evidencia uma contradição entre o discurso de valorização cultural e a manutenção de uma lógica universalizante da matemática. Assumir os centros de interesse autênticos implica, portanto, deslocar essas práticas do lugar de ilustração para o de ponto de partida, reconhecendo-as como expressões vivas de saberes que podem orientar a construção do conhecimento matemático. Trata-se de um movimento que exige não apenas contextualizar os conteúdos, mas reorganizar o próprio estatuto do saber escolar, de modo que os interesses e as experiências das crianças – situadas em seus territórios, línguas e culturas – sejam, de fato, o eixo estruturante da prática pedagógica. Este aporte de Jesualdo é explicitado também por Saviani (2004, p. 47), quando discute o aluno concreto, aquele que “[...] sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” em detrimento do aluno empírico, condicionado por todos os *a priori*, definidos por antecedência as suas relações sociais.

Nesse aspecto, não é tarefa da Educação Matemática politizar de forma proselitista as temáticas investigativas em sala de aula para fazer criar a fórceps outra forma de mundo. Esta forma

de prática abstrata está precisamente em contradição com as proposições de uma abordagem *nuestramericana*, precisamente porque os métodos necessitam estar em harmonia com as finalidades. Portanto, os centros de interesses autênticos e concretos são os espaços nos quais a Educação Matemática deve se mover. Contudo, a questão que se põe é como podemos educar matematicamente a partir destes centros de interesse.

O primeiro passo é compreender que o caminho não é construir ambientes ao estilo montessoriano. Segundo Sosa (2014), o modelo montessoriano defende a livre escolha da criança, mas dentro dos limites estabelecidos pelo ambiente construído pelos educadores, sendo assim, um ambiente antinatural, pois o ambiente social é muito complicado. Os interesses autênticos da criança não são possíveis de emergir desta forma, ao manipular os ambientes nos quais é permitido a criança viver. Sosa (1968) retoma Claparède, um montessoriano importante, quanto à síntese desta proposta: ao ser criticado de que na escola montessoriana as crianças são livres demais e fazem o que querem, Claparède (*apud* Sosa, 1968, p. 254) responde que, ao contrário, “na Escola das Crianças se quer que estes desejem tudo que fazem”, ou seja, controlando os desejos em direção a atividades requeridas pela sociedade capitalista. Portanto, apesar da revolução formal de métodos, a escola nova, para Sosa (1968), continua se estruturando em torno de conteúdos da reprodução do capital.

Para Sosa (2014), além de os centros de interesses permitirem os interesses autênticos e atuais das crianças, estes se desenvolvem em conjunto com o conhecimento, à medida que é permitida a livre-expressão. A expressão não existe unicamente nas artes e na estética. Ela é uma atividade que perpassa todas as dimensões da vida e constitui parte ontológica do ser de cada um e fundamental para o desenvolvimento integral. A expressão significa para as ciências, artes, estética, psicologia etc., se manifestar “por meio de signos diversos o que se quer dar a entender aos demais” (Sosa, 2014, p. 113), portanto, direcionado ao outro e assumindo a alteridade como parte central da educação. Ou seja, os processos pedagógicos são necessariamente relacionais, pois a expressão se direciona ao outro em busca de seu devir. De forma semelhante, Radford (2023) indica uma teoria da Educação Matemática pautada no labor conjunto de professores e estudantes, em uma ética comunitária em que processos de objetivação e subjetivação ocorrem simultaneamente. Nesta matriz, portanto, expressar-se é objetivar/subjetivar, materializar/atualizar saberes matemáticos enquanto devir de si (Radford, 2023).

Expressar-se é ser capaz de traduzir em signos para outros compreenderem suas opiniões, juízos, conhecimentos. A expressão autêntica e desenvolvimental é sempre criadora e

[...] tradução interna de estados de conhecimentos (não somente intuitivos, mas também lógicos, inteligentes) provocados por reações – não impressões como pede – interiores ou exteriores mediante os quais expomos ideias, conceitos, emoções, experiências, ou os mais elevados atributos de nossa sensibilidade e razão, com uma finalidade diversa e com afã de nos entendermos com nosso semelhantes e aumentar o poder humano de nossa eficiência social. (Sosa, 2014, p. 59, tradução nossa)

Portanto, uma Educação Matemática-transição deve assumir a expressão como central para o processo educativo libertador. Compreender o conhecimento matemático se objetiva não unicamente em suas formas simbólicas da escritura, mas é expresso em formas orais de performances corporais, batidas rítmicas, melodias, construções estéticas, gradações de sensibilidades etc. Tal entendimento encontra ressonância nas práticas timorenses, em que o saber se constrói na oralidade, nos gestos, nos ritmos e nas interações cotidianas, escapando à linearidade e à fixidez da escrita. O humor timorense, as formas indiretas de enunciação e a própria temporalidade do *neneik maun* – que tensiona a pressa e a lógica produtivista do tempo cronológico – constituem modos de expressão que também produzem conhecimento e orientam processos educativos. Aprender e ensinar matemática não se reduz a manipular símbolos abstratos, mas envolve performances, narrativas e sensibilidades que articulam corpo, linguagem e cultura. Assim, educar matematicamente para a liberdade implica reconhecer e valorizar essas múltiplas formas de expressão. A produção de saberes se dá em relações vivas, nas quais a oralidade e a experiência compartilhada assumem papel estruturante na constituição dos sujeitos e dos conhecimentos.

Logo, educa-se matematicamente para a liberdade, para os processos de individuação em que a criatividade é atributo da liberdade e deve estar articulada ao conhecimento, sendo tarefa do professor orientar e gerar esse processo a partir de “boas impressões”, promovendo, também, a disciplina. A autodisciplina se desenvolve em processos de liberdade criadora, uma “liberdade interiormente disciplinada” (Sosa, 2014, p. 190). É importante considerar o “sentido de responsabilidade antes que nada. A criança liberta se disciplina” (Sosa, 2014, p.179)

Nos contextos atuais, uma Educação Matemática-transição é precisamente aquela que ensina a transgredir. Uma Educação Matemática como prática da liberdade no sentido freiriano. Esse tipo de Educação Matemática nega frontalmente o paradigma do exercício, denuncia a ideologia da certeza presente no formalismo exacerbado dos currículos e livros didáticos que restringem as possibilidades expressivas-criadoras de nossas crianças, ao passo que anuncia uma Educação Matemática que conforma um projeto ético-político de *Nuestra America*, pautada no diálogo intercultural e na existência pacífica plurinacional dos povos abaixo do Rio Grande, projeto de nossos ancestrais que vive, revive e reinventa em nós a partir de novos cruzos. No entanto, é no retorno às experiências vividas em Timor-Leste que esse projeto ganha densidade concreta: o *neneik maun*, inicialmente percebido como uma expressão cultural, revela-se como princípio ético-epistêmico que tensiona o tempo produtivista e reinscreve a aprendizagem na duração das relações, da escuta e da experiência. As práticas de resistência timorenses, marcadas pela oralidade, pelo humor e pela persistência histórica, re colocam em evidência que as insubordinações criativas não se realizam na abstração dos discursos, mas na materialidade das práticas cotidianas. Sendo assim, Timor-Leste

deixa de ser apenas um cenário de intercâmbio e se torna um espelho crítico que devolve à *Nuestra América* aquilo que, por vezes, se esquece: a luta anticolonial é contínua, situada e encarnada nos modos de vida dos povos. É nesse cruzo que a Educação Matemática *Nuestramericana* vive, revive e se reinventa, abrindo-se a novos encontros no interior de um Sul Global em permanente construção.

Referências

- AMIN, Samir. **El eurocentrismo**: crítica de una ideología. [S.l.]: Siglo XXI, 1989.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20–28, 2002.
- CARBAJAL, Nancy. Pedagogía y pensamiento crítico. In: **La expresion creadora del niño**. Montevideo, Uruguai: UMTEC/UDELAR, 2014. p. 9-34.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, v. 4, n. 6, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- GUEDES, Maria Denise; PAULINO, Vicente. Cooperação internacional para o desenvolvimento e educação: um estudo preliminar sobre os desafios e possibilidades a partir da experiência compartilhada entre Brasil e Timor-Leste. *Perspectiva*, v. 34, n. 2, p. 365-389, 2016.
- IMEN, Pablo. **Memorias pedagógicas del futuro: educación, lucha de clases desde Nuestra América**. Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2021.
- JORGE, Carlos H.; RODRÍGUEZ, Simón; SÁNCHEZ, Juan José Rosales. **Simón Rodríguez**: obras completas. [S.l.]: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2016.
- LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. [S.l.]: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Conselho Latino, 2005.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Temas de educación**. [S.l.]: Empresa Editora Amauta, 1970. V. 14.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Buenos Aires, São Paulo: CLACSO: Expressão Popular, 2008.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras Escolhidas em três tomos**. Tomo I. Lisboa, Avante!; Moscou, Progresso, 1982. p. 1-3
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. Oposição das concepções materialistas e idealistas. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**, v. 1, p. 5-75, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE TIMOR-LESTE. **Currículo Nacional do primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico**, 2014. Disponível em: <https://www.laohamutuk.org/educ/curr/CurriculumEB2014pt.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025

PAULINO, Vicente. Timorização dos timorenses no sistema da educação de Timor-Leste. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e66240>

RADFORD, Luis. **La teoría de la objetivación**: una perspectiva vygotskiana sobre saber y devenir en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. [S.l.]: Universidad de los Andes, 2023.

RODRÍGUEZ, Simón. Consejos de amigo dados al Colejio Latacunga. In: JORGE, Carlos H.; SÁNCHEZ, Juan José Rosales (comp.). **Simón Rodríguez**: obras completas. Caracas (Venezuela): Ediciones Rectorado, 2016. p. 595-660.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. [S.l.]: Mórula editorial, 2019.

SACHS, Línlya; SOUZA, Luiza Gabriela Razera de; ELIAS, Henrique Rizek. Insubordinações Sem Terra. In: THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON CREATIVE INSUBORDINATION IN MATHEMATICS EDUCATION ICOCIME. **Anais** [...], 28 mar. 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/icocime3/690639-insubordinacoes-sem-terra>. Acesso em: 19 set. 2025

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 2004.

SILVA, Antero Benedito da **Modelo de letramento da pedagogia maubere**. Tradução: A. C.

SILVEIRA. Díli: UNTL/Instituto de Estudos de Paz e Confito, 2012. (Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute)).

SOARES, Bento. **Manual Didático no ensino de Probabilidade e Estatística**: possibilidades e limites no contexto do Timor Leste. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNTL, 2025.

SOSA, Jesualdo. **Pedagogía de la expresión**, 1968.

SOSA, Jesualdo. **La expresión creadora del niño**. [S.l.]: UMTEC/UDELAR, 2014.

STRECK, Danilo R. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 11-25, 2008.

WAGNER, Guilherme. The Ethical Dimension of Creative and Collective Insubordination: A Philosophical incursion in Mathematics Education. **Acta Scientiae**, v. 24, n. 5, p. 305-327, 2022.