




# [Entre] as Pinturas das Casas Ndebele: [Geo]metrias e Currículos Esgarçados

Eric Machado Paulucci <sup>a</sup>  
Carolina Tamayo <sup>a</sup>  
Marcelo de Godoy Domingues <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil.

<sup>b</sup> Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade, São Carlos, SP, Brasil.

*Recebido para publicação 30 abr. 2022. Aceito após revisão 13 dez. 2022*  
*Editora designada: Maria Célia Leme da Silva*

## RESUMO

**Contexto:** A implementação lei 10.639/2003 de Ensino de História e Cultura Afrobrasileira na escola tem demandado da Educação Matemática diversos estudos e problematizações sobre a natureza dos conhecimentos [M]matemáticos presentes nos currículos escolares. Esta lei demanda diálogos entre epistemologias distintas - seja de origem ocidental, das culturas afrobrasileiras ou no entre destas epistemologias - colocando nossos desejos a produzir novos debates que esgarçam a lógica disciplinar, a neutralidade, a universalidade e a unicidade da Matemática. Deste modo, a partir da prática de pintura de casas, realizada por mulheres do povo Ndebele de África, pensamos um currículo como lugar de invenção. **Objetivos:** Aprendendo com as mulheres Ndebele, quais pinturas podem surgir? Currículos se inventam quando Histórias e práticas de culturas africanas passam a ser foco de estudo nas aulas de Matemática? **Design:** Nos orientamos por uma pesquisa-intervenção, realizando uma revisão de investigações de caráter etnográfico sobre a prática sociocultural da pintura das casas Ndebele. **Ambiente e participantes:** O estudo parte dos processos de subjetividade que atravessam três pesquisadores: dois educadores matemáticos em momentos de vida diferentes e um filósofo. Todos interessados em trilhar caminhos diferenciais com a Educação Matemática e com a Etnomatemática e com a Filosofia e..., que nos tornam professores, determinando nossas concepções de território e pesquisa. **Coleta e análise de dados:** Os registros e dados desta pesquisa foram produzidos no contato com os trabalhos de Paulus Gerdes sobre as pinturas das casas Ndebele, assim como, de outros autores e autoras de origem africana, permitindo-nos ser afetados por estas produções para questionar os modelos curriculares homogêneos. **Resultados:** Com esta pesquisa viajamos à África para estranhar as matemáticas praticadas pela comunidade Ndebele e fazer o currículo de Matemática se estranhar;

---

Autor correspondente: Eric Machado Paulucci. Email: [ericmpaulucci@hotmail.com](mailto:ericmpaulucci@hotmail.com)

nesse sentido, pensar o conhecimento no cruzamento entre o currículo escolar, a lei 10.639/2003 e a Matemática passa pela produção de um pensamento que mais se aproxima do campo afetivo que do campo das significações. **Conclusões:** A experiência de deslocamento para a sala de aula práticas socioculturais - como o caso da prática sociocultural da pintura das casa Ndebele - nos revela um currículo como lugar de invenção em que matemáticaS acontecem e compõem currículos outros capazes de pintar outro uso para a lei 10.639/2003 esgarçando a neutralidade, universalidade e unicidade da Matemática e, criando um currículo escolar que escapa, vaza e prolifera saberes menores, distintos, inusitados.

**Palavras-chave:** Etomatemática; Educação para Diferença; África; Educação Matemática.

### [Between] the Paintings of the Ndebele Houses: [Geo]metries and Ragged Curricula

#### ABSTRACT

**Context:** The implementation of Law 10.639/2003 on the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture in Schools has demanded from Mathematics Education several studies and problematizations about the nature of the [M]mathematical knowledge present in school curricula. This Law prompts dialogues between different epistemologies, whether of Western origin, Afro-Brazilian origin, or in between these epistemologies, in order to produce new debates that fray the disciplinary logic, neutrality, universality, and uniqueness of Mathematics. Thus, based on the practice of painting houses, which is carried out by women from the Ndebele people of Africa, we can consider the curriculum a place of invention. **Objectives:** Learning from the Ndebele women, what paintings can emerge? Are curricula invented when Stories and practices of African cultures become the focus of study in Mathematics classes? **Design:** We are guided by an intervention-research, performing a review of ethnographic investigations on the sociocultural practice of painting Ndebele houses. **Environment and participants:** The research begins with the subjectivity processes that cross three researchers: two mathematical educators in different stages of life and a philosopher. They are all interested in following different paths with Mathematics Education, Ethnomathematics, Philosophy, and..., which make us professors, determining our conceptions of territory and research. **Data collection and analysis:** The records and data of this research were produced based on the works of Paulus Gerdes on the paintings of Ndebele houses, as well as other authors of African origin, allowing us to be affected by these productions and question the homogeneous curricular models. **Results:** With this research, we travel to Africa to find strange the mathematicS practiced by the Ndebele community and to make the mathematics curriculum strange; in this sense, contemplating knowledge at the crossroads of the school curriculum, Law 10.639/2003 and Mathematics, entails producing a notion that is closer to the affective field than the field of meanings. **Conclusions:** The experience

of shifting sociocultural practices to the classroom, such as the sociocultural practice of painting Ndebele houses reveals a curriculum as a place of invention in which mathematicS takes place and composes other curricula capable of painting a different use for Law 10.639/2003 fraying Mathematics' neutrality, universality, and uniqueness, and developing a school curriculum that escapes, leaks, and spreads minor, distinct, and unusual knowledge.

**Keywords:** Ethnomathematics; Education for Difference; Africa; Mathematics Education.

*Dois caminhos estavam diante dele:  
o do infinito de fora,  
o do ínfimo de dentro.  
E ele escolheu o ínfimo de dentro  
onde basta espremer o pâncreas,  
a língua,  
o ânus  
ou a glândula.  
E deus, o próprio deus espremeu o  
movimento. (Artaud, 2014).*

## INTRODUÇÃO

Queremos provocá-los para pensar escolas outras a partir de aprendizagens vindas de várias pesquisas (Da Silva & Tamayo, 2021; Tamayo & Paulucci, 2021; Giraldo & Fernandes, 2019; Dora & Claretto, 2017, entre outros) em que dialogamos com matemáticaS<sup>1</sup> outras, o que tem nos permitido questionar a lógica disciplinar e a unicidade de sentidos produzidos nos mais habituais usos desta última palavra. Colocamos em questão o problema do papel da Matemática enquanto disciplina escolar na aplicação da lei

---

<sup>1</sup> A escrita com a letra “S” maiúscula no final da palavra ‘matemáticaS’ [ou da palavra ‘etnomatemáticaS’] coloca a linguagem para desafiar as metanarrativas e nos distanciar dos essencialismos da pergunta “o que é matemática”. Ocupamos o termo matemáticaS com uma ciência disposta a “gerar novos espaços para a criação de novos entendimentos que são gerados em zonas de fronteira que escapam aos cânones” (Orjuela-Bernal, 2018, p.11), tal como tomamos por (Etno)Matemática [com inicial maiúscula] uma área ou conjunto de elementos institucionalizados, hegemônicos e ocidentais. Esta transgressão é inspirada no projeto “matemáticaS” desenvolvido pelo Grupo de Investigação Phala e o LABJOR da FE-UNICAMP.

10.639/2003<sup>2</sup> e as alternativas propostas pelas etnomatemáticaS. Tendo como ponto de partida este lugar, viajaremos até a África, por meio da revisão de investigações de caráter etnográfico, buscando conhecer as pinturas das casas do povo Ndebele, e seu potencial ético, estético e político para a Educação Matemática.

Nos orientamos por uma pesquisa-intervenção, metodologia que fala dos processos de produção de subjetividade emergentes das práticas socioculturais, como tática para radicalizar a desconstrução da dicotomia sujeito/objeto de pesquisa. Propomos um movimento em que conhecimento e ação se co-produzem permitindo “novas realidades, novas perguntas e novas subjetividades vão se constituindo. Afinal, pensar é inventar” (Paulon & Romagnoli, 2010, p. 95). Pela estabilidade pré-suposta do contexto da pesquisa buscam-se fissuras capazes de promover “um deslocamento das contradições percebidas na realidade para a imanência e a relação com o que vem de “fora” – o que se deixa captar na exterioridade, “na pele”, e que conjuga formas estabelecidas e forças inventivas” (*Ibid.*) como afirmação de um ato político.

De mais a mais, a investigação não caminha com metas prefixadas, é no próprio caminhar que encontra suas metas, invertendo o sentido tradicional da palavra método. Não busca o verdadeiro ou falso, um começo ou um fim, mas começo pelo meio, buscando dar conta de traçar territórios existenciais, transcrevendo um mapa do pensamento que se ocupa da Educação Matemática enquanto um espaço de relações “cheio de marcas e cadeias bem estabelecidas, para descodificá-las, isto é, para incluir aí, novos arranjos e, poder então, extrair novas relações com o meio” (Paulucci, p. 75, 2022).

Se por um lado esta investigação compreende as pinturas das casas Ndebele para além de qualquer tipo de ‘tradução’ ou ‘interpretação’ que possa ser elaborada com base na geometria euclidiana, por outro, também não as reduz, exclusivamente, a obras de arte. O próprio referencial teórico recorrido nos convida a balançar no ritmo das pinceladas, em direção a uma história inacabada, de uma atividade em movimento e que, portanto, foge de qualquer desejo de cristalização interessado em determinar o que aqui trataremos como

---

<sup>2</sup> A lei 10.639 instituída no ano de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, incluindo o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003).

práticas socioculturais, isto é, um conjunto organizado de ações que convocam saberes e conhecimentos de um determinado povo (Tamayo & Tuchapesk, 2018).

Para esta viagem, trazemos de Antonin Artaud e Gilles Deleuze uma translucidez para dialogar com a multiplicidade que atravessa a noção de conhecer. Falamos em conhecer a prática da pintura das casas Ndebele articulado ao conceito de *crueldade* (Artaud, 2006) a fim de produzir afetações a respeito da História da África nas aulas de matemáticaS. Usamos a concepção de *crueldade*, diferente do entendimento coloquial ou comum, em um sentido amplo, da tradução “portuguesa de cruor, de onde deriva crudelis, designação para a carne escorchada e ensanguentada, assim como crudus, que por sua vez, designa cru, não digerido, indigesto” (Rosset, 2002 apud Oliveira & Paraíso, 2013, p. 627). Na verdade, nos deslocamos do cognitivismo para buscar na experimentação possibilidades para pensar como as aulas de matemáticaS podem acontecer com a História e Cultura Ndebele, mediada pela tensão entre as forças do mundo e as formas da vida.

Esta escrita acontece como efeito de uma primeira aproximação entre a aula de Matemática e o ensino da História da África que, ao ser reconstruída na memória, retorna ainda como uma inquietação, afetados por discussões emergentes de uma pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade do IFSP<sup>3</sup> (São Carlos – SP). Elaborando problematizações a partir da filosofia da diferença, dispostos a engendrar formas inventivas de delinear uma escola que procura superar as benevolências e boa vontade para com a diferença buscando a relação entre epistemologias como resistência a modelos homogêneos de currículos (matemáticos) escolares.

Tendo em conta as complexidades de se trabalhar com as ideias de Cultura, Identidade e Diferença, assim como, a polissemia poética que assumimos na palavra pintar [lançar traços, cores; figurar superfícies; desenhar matemáticaS, histórias; dar vida às filosofias, antropologias; pintar o sete!<sup>4</sup>;...] somos levados a perguntar: aprendendo com as mulheres Ndebele, quais ~~geometrias~~ pinturas podem surgir? Currículos se inventam quando Histórias e práticas de culturas africanas passam a ser foco de estudo nas aulas de Matemática? “Um currículo se inventa? Qual matemática para um currículo em

---

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

<sup>4</sup> Expressão usada para se referir ao ato de se fazer travessuras, diabruras... Fazer bagunça; divertir-se de maneira desordeira, aproveitando ao máximo uma situação.

invenção?” (Dore & Clareto, 2017, p. 1) Estas perguntas operam menos pela procura por fundamentos últimos e totalizantes, que pelos sustos de um caminho *rizomático*<sup>5</sup> e suas linhas de intensidades como possibilidades para uma sala de aula de matemática multiplicadora de vida.

## PRIMEIROS TRAÇOS

Como se constituem os processos de subjetividade senão por meio das próprias relações mutáveis, passagens de um tempo corrido que, ora repousa e realoca tudo num golpe? Quer dizer, um constante processo que interroga signos mais ou menos conhecidos e retorna a maquinar, de forma não linear, o corpo. O antes e o agora não admitem hierarquia, o que acontece é que às vezes desponta diferença. De onde? Exatamente, não sabemos.

[...] atrás da ordem deste mundo  
existe uma outra  
Que outra?  
Não o sabemos.  
O número e a ordem de suposições possíveis  
neste campo  
é precisamente  
o infinito!  
E o que é o infinito?  
Não o sabemos com certeza. (Artaud, 2014).

O que se tem em vista, nesta seção, é parte dos processos de subjetividade que atravessam os autores do artigo: dois educadores matemáticos em momentos de vida diferentes e um filósofo. Poderíamos chamar este recorte temporal de primeiros traços, contudo, para evitar qualquer correlação hierárquica, o nomearemos de traços. São caminhos trilhados com a Educação Matemática e com a Etnomatemática e com a Filosofia e..., que nos tornam professores, determinando nossas concepções de território e pesquisa.

---

<sup>5</sup> O rizoma é um conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995) por diversas entradas. Os autores sugerem o rizoma em contraposição ao sistema arbóreo e hierárquico, isto é, como um desvio das linhas retas do método cartesiano. Acompanha a confusão do espalhamento das conexões, se multiplicando, viabilizando a chance de criar novos sentidos. “A questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 28).

A partir de deslocamentos provocados em nós por visões socioculturais da Educação Matemática nos dedicamos a estudar possibilidades de articulação entre o ensino de Matemática e a lei 10.639 do ano de 2003 que regulamenta o Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas brasileiras, articulando a Educação Matemática às lutas antirracistas pois,

Na busca da Paz, não basta fazer uma boa Matemática, mas deve-se fazer uma Matemática impregnada de valores éticos, que é um conceito, para muitos, desprovido de significado. O desafio é dar sentido ao conceito de Ética Matemática. Para isso é necessário um reexame da História da Matemática, procurando entender quando, onde, como e porque, a Matemática e a Ética se distanciaram. (D'Ambrosio, 2011, p. 69).

Isto é, partimos da convicção da necessidade de uma Educação Matemática que reconhece e questiona os privilégios dos grupos hegemônicos, que rompe com os silenciamentos presentes nos currículos (escolares) acerca dos conhecimentos afrobrasileiros ou de matriz africana. Tal preocupação surge sobretudo por considerar insuficiente as versões da História que tratam do tema da escravidão negra africana, deixando transparecer uma teia de violências físicas e simbólicas. Apesar da riqueza pouco explorada, influente no elo expressivo com o Brasil, um rosto difícil de ser desfeito é posto no lugar das heterogeneidades das Áfricas, fazendo com que, frequentemente, apenas os estereótipos e as cicatrizes atravessem o oceano e alcancem a educação escolar.

Entretanto, suscitar a presença cultural africana e afro-brasileira na sociedade, em especial do tema da escravidão, tampouco garante a fuga do que já está posto, quer dizer, das cadeias hierárquicas da *colonialidade do poder* (Quijano, 2005). Os movimentos das políticas do Estado se complexificam cada vez mais, fazendo com que ainda hoje haja uma dificuldade de escapar dos discursos que justificam a diferença colonial e o conhecimento desincorporado e deslocalizado, comumente justaposto à epistemologia da modernidade (Walsh, 2003).

Inicialmente, mediados pela produção intelectual e etnográfica de Paulus Gerdes (1989; 1995; 1997; 2001; 2011) desenhamos, em momentos diferentes das nossas carreiras, mapas de visita à África. A partir daí, os livros de Gerdes simbolizaram uma perspectiva que narrava elementos da Matemática, em especial da geometria [euclidiana], de diversas regiões da África, reconhecendo nas técnicas de produção tradicionais, ideias Matemáticas, postura política que reivindicava por meio da Educação

Matemática ou da Etnomatemática, a transformação de estigmas da colonização em uma cultura moderna, independente (Gerdes, 1988). No percorrer das leituras, Gerdes deixava uma pergunta vital para a realização do seu trabalho:

[...] “por que esses produtos possuem a forma que têm? [...] E uma vez que o caráter matemático ou os aspectos dos elementos culturais são reconhecidos, pode-se tentar rastrear a história do pensamento matemático envolvido e suas (possíveis) relações com outros 'fios' matemáticos-culturais e *tentar explorar seu potencial educacional e científico*” (Gerdes, 1995, p. 199, tradução nossa. Itálicos nossos).

Uma das entradas que foram decisivas para o mapa desta viagem foi a beleza dos chamados *ikghuptu*, isto é, estilo de pintura tradicional das paredes das casas do povo Ndebele, que dava cor às formas por meio de tintas “[...] ocres naturais de fuligem, cinza e barro obtidas da terra, de cor branca, vermelha ou amarela” (Gerdes, 2011, p. 139). Mais tarde, com a inclusão da cor azul, extraída do anil, das tintas em pó e acrílicas, o *pewulani* surge como um estilo de redação mais diverso em quantidade de cores. Estas pinturas, escritas desenvolvidas por mulheres Ndebele no Zimbábue e no Sul da África (ver figura 1), contam das histórias de um povo, sua organização política, moral e, sobretudo, tratam de formas de vidas atravessadas por uma educação que ultrapassa os hábitos da escolarização e do currículo escolar.

Gerdes, por sua vez, identifica nas pinturas de Mpumalanga, na África do Sul, formas geométricas e padrões de simetria com base em métodos Matemáticos pertencentes ao pensamento ocidental. Com este modo de olhar, nasce um território Matemátizado e com ele emergem suas regras; procura-se pelo esgotamento dos signos que envolvem a prática reduzindo-os as formas “circular”, “retangular”, “eixos de simetria”, “simetria central, lateral e vertical” da geometria euclidiana. Por que reduzir a prática *ikghupt* às formas quando a riqueza da “tradução” está no seu mistério? O que acontece quando nos desprendemos de qualquer desejo de geometrizar euclidianamente?

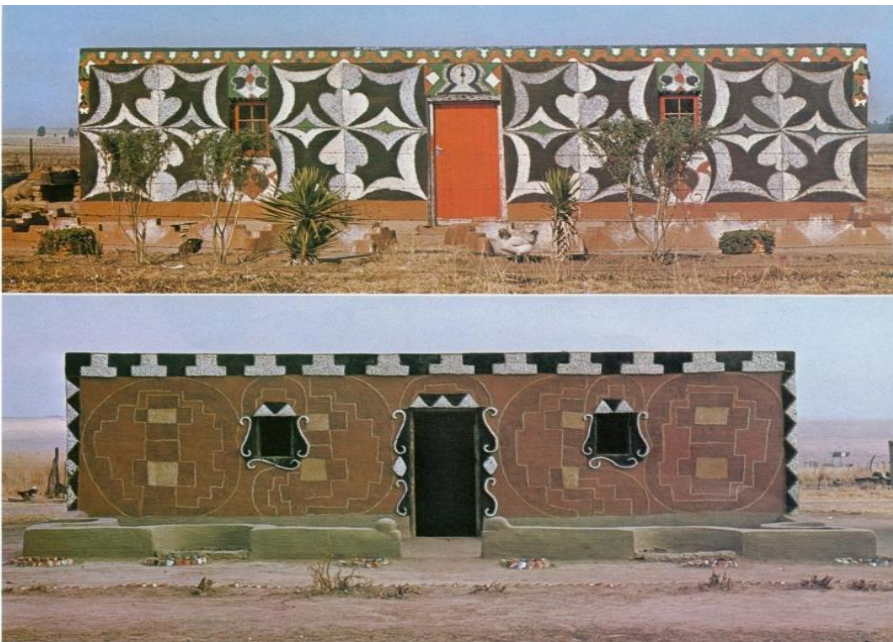
Se por um lado estas transposições podem facilitar o entendimento de um conjunto de regras da Matemática, fazendo das práticas socioculturais das mulheres Ndebele objeto de estudo da Matemática (escolar), por outro, um incômodo permanece: seria esta a única relação possível entre a aula de [M]atemáticaS e a História dessa escrita africana? Até que ponto estamos dispostos a decolonizar nosso olhar? Somos nós, incapazes de minar as fronteiras de um território-escola ou território-Matemática impregnado da



*colonialidade do poder?* A questão que se coloca é: atrás dessa ordem, consciente, há uma outra, que nas fronteiras com a primeira, abre fissuras em favor de um conhecimento vivo na sala de aula de [M]matemáticaS? Isto inventa currículo? Que currículo?

**Figura 1**

*Fotografias de algumas casas cobertas pela pintura Ndebele. (Rohrmann, 1974, s. p.)*



Trazer a lei 10.639 para a aula de matemáticaS envolve explorar as impotências da Matemática, enquanto disciplina, em relação com as práticas socioculturais não disciplinares de determinado grupo africano. Viabiliza-se assim, um acesso ao caos suficientemente organizado para não se perder na loucura durante a busca por uma aula menos colonizada (menos ainda bem enraizada). Podemos permitir-nos outras formas de afecção com as pinturas das

casas Ndebele que vistas como *conhecimentos nômades*<sup>6</sup> não querem ser comparadas, uniformizadas, traduzidas ou determinadas como prática Matemática pelo fato dos traços das mulheres determinarem formas espaçadas nas paredes de barro das aldeias deste povo (Tamayo & Paulucci, 2021). Entendemos que conhecer sobre estes traços, também significa experimentá-los juntos, dispostos a ser guiados mais pelo campo afetivo que pelo campo do significante.

Com isso, é possível não só um currículo contra-hegemonico que sabe exatamente o território que pretende percorrer, mas um currículo no movimento de diferenças, vivo, que toma para si territórios em eterna criação, viabilizando não só uma relação entre corpos e saberes, mas a aprendizagem com o que pode acontecer quando estes corpos se reúnem. Nesse sentido, falamos em um conhecimento vivo, referindo-nos a um processo de experimentação das camadas de si, que por sua vez, é coextensivo à existência do outro, do ponto de vista das afetações. Conhecimento vivo porque está sempre em movimento, imanente, fazendo das relações uma construção não dada, uma multiplicação de sentidos extraídos das fragilidades de um território, lugar de onde, extraem-se também as suas potências. Currículo como processo de “atualização de potencialidades da sala de aula como coletivo de forças” (Clareto & Nascimento, 2012, p. 317), que opera para além de um conjunto de verdades tomadas enquanto valores educadores de uma sala de aula.

Nossos ~~primeiros~~ traços não objetivam qualificar esta ou aquela maneira de agir na docência, tampouco na pesquisa, mas encorajar o rompimento de certezas pertencentes a um ínfimo murado, Matemática e significados institucionalizados para a escola em detrimento de um infinito do lado de fora. É aí que podemos tensionar outras formas de se praticar matemáticaS, dialogando com a cultura e História africana, sem necessariamente excluir a Matemática, mas identificando as relações de poder

---

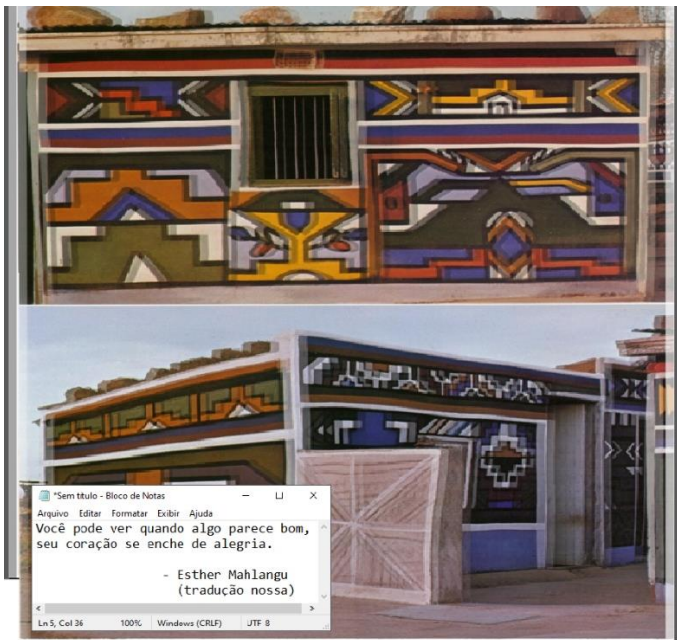
<sup>6</sup> Deleuze e Guattari desenvolveram, em *Mil platôs*, uma discussão em torno daquilo que chamaram de uma ‘*ciência régia*’ (ou, ainda, ciência maior) e de uma ‘*ciência nômade*’ (ou, ainda, ciência menor), nessa direção falamos de conhecimentos produzidos no marco do nomadismo de uma ciência que escapa, resiste e subverte a política disciplinar gerida pelo Estado. Trata-se de um conhecimento desterritorializado, “que flui ... atravessa fronteiras... não privado... de bando... nômade... vagabundo. Além disso, está amalgamado com o contexto em que se produz, bem diferente da lógica que sustenta a ciência maior, que se empenha em constituir um conhecimento desencarnado do humano que resulte em uma ossatura idealizada”. (Duarte & Taschetto, 2012, p. 98)

aí existentes, para poder assim, caminhar pelas fronteiras que rompem com o método, com a pedagogia, ou qualquer vontade de posse.

Por isso são traços sem rumos pré-determinados, são desenhos em diferentes direções simultaneamente, sem linearidade, circulando na medida em que se avalia o bom e o mau, não pelo juízo de deus [ou da moral reinante], mas pelo funcionamento das conexões, escapando aqui e religando lá, de acordo com as potências de existir de um corpo.

## Figura 2

*As alegres cores das pinturas Ndebele.* (adaptado de Rohrmann, 1974)



## **NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PRÁTICA. TINHA UMA PRÁTICA NO MEIO DO CAMINHO...**

Cria-se então uma necessidade: na aula de [M]atemáticaS, como funcionam as pinturas Ndebele? Poderíamos pensar como Gerdes:

[As] porções da parede da frente de uma casa podem apresentar um padrão. “O padrão tem uma *simetria bilateral*, e é composto por motivos *retangulares*. [...] O design tanto no seu conjunto, como nos seus elementos constituintes, tem dois *eixos de simetria* (Gerdes, 2011, p. 141, itálico nosso) .

Ou, podemos conhecer mais das práticas destas mulheres lançando-nos pelas versões descritas elaboradas por diversos autores que tomam como ponto de partida as vozes das Áfricas, alargando nossos olhares. Por este ângulo, entendemos que experimentar a energia que cruza uma fatia do povo Ndebele pede uma dica de navegação por uma viagem bastante singular, uma quebra da função recognitiva, nos permitindo estranhar o desconhecido. Nas palavras de Virgínia Kastrup,

a viagem do viajante, que é diferente da viagem do turista, porque o turista que sai com uma viagem pronta, ele sai para não estranhar nada, ele leva a casa nas costas, ele quer frequentar o mesmo tipo de restaurante que ele frequenta na sua cidade, ver o mesmo tipo de gente que ele também vê, ter o mesmo tipo de deslocamento que ele tinha, então assim... de preferência estar com o mesmo grupo de pessoas. Então, são duas viagens muito diferentes: a viagem que abre mais pro estranhamento e para a invenção e a viagem turística que é mais uma viagem sem sair do lugar... para não sair do lugar. Então viajar nessa forma do viajante é muito legal. E é muito bom também quando você viaja e que, esse estranhamento que você tem, vem um pouco com você, quando você volta para a sua própria cidade, e vem com os olhos um pouco... desafogados daquele cotidiano que você tem aqui. Muitas vezes, você consegue estar mais sensível e mais aberto também para viajar na sua própria cidade, na sua própria casa, na sua própria vida né... (Kastrup, 2019. Palestra disponível em LECAV<sup>7</sup>).

Assim, nossa viagem não está predeterminada por itinerário - geométrico euclidiano-, mas traz à superfície histórias que só poderiam estampar uma composição de corpos como o avesso da completude. Nossas histórias são marcas de um encontro que viajam enquanto viajamos por elas; e poderia ser diferente? O que podemos apreender de uma prática em movimento? Mesmo as “etnografias são construções analíticas de acadêmicos;

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://youtu.be/mTWns8ACYDU>

os povos que eles estudam não. Faz parte do exercício antropológico reconhecer que a criatividade desses povos é maior do que o que pode ser compreendido por qualquer análise” (Strathern, 1988, p. 12). Nos resta assumir que o que vemos é um recorte de instante encharcado de condições afetivas.

Então, entramos pela localização; não pelo início, mas por onde alcançamos agarrar, pelo caminho de um conjunto de tribos que, vivem em três principais grupos: no leste da África do Sul, em Gauteng e Mpumalanga, em torno das cidades de Potgietersrus e Pietersburg também pertencentes à África do Sul, e na região Matabeleland, no Zimbábue. Grupo da etnia Nguni, os povos Ndebele não são volumosos, o que não os impediu, desde o século XX, de ganhar atenção de todo o mundo, devido suas famosas pinturas das paredes das casas, vestimentas e objetos com grafismos bastante coloridos, tradição herdada entre as mulheres de uma mesma família (Ndebele, 2011; Medina, 2016).

Durante o século XVII, no território da atual KwaZulu-Natal, Ndebele (2011) relata intensas disputas pela liderança dos Ndebele, motivo pelo qual este povo viria a se dispersar. Após a morte do herdeiro Musi, a rivalidade entre seus filhos dividiu a comunidade, levando bandos apoiadores de diferentes discursos a ocupar diferentes territórios. Parte das pessoas seguiram a Ndundza, em direção da atual Belfast; outros moveram-se para as proximidades da atual Zebediela e em seguida migraram para os arredores de Potgietersrus e Pietersburg; alguns se estabeleceram em uma determinada região e depois de uma disputa contra os Shaka, fugiram para o Zimbábue; tal como houve aqueles que se dissolveram por diversas regiões.

Anos depois, o que nos aproximaria dos Ndebele diz respeito à sua prática de pintura das casas. Uma das pistas do surgimento da atividade aponta para a luta pela terra: indígenas negros resistindo aos ataques das estruturas epistemológicas opressoras dos colonos brancos (Florentino & Oliveira, 2012; Dube; 2018). Sua forma de desenhar nas paredes ora aparece como expressão de uma identidade capaz de se unir e combater as ameaças do colonialismo, ora demonstra a avidez em manter sua cultura viva, atividade que coloca as mulheres como protagonistas no trabalho de conservação, físico e simbólico, dos lares. Se antes o trabalho arquitetônico das casas era direcionado ao gênero masculino, quando os homens passaram a deixar suas casas para trabalhar nas cidades próximas, as mulheres tomam para si esta responsabilidade (Medina, 2016) não como limitação do que pode o um corpo feminino, mas como cuidado que potencializa as existências.

Como qualquer prática sociocultural, as pinturas proporcionam resultados de relações que podem variar de acordo com a região e que portanto,

aponta para diversos contextos nos quais as figuras coloreem a história Ndebele. Dube (2018) discorre a respeito das pinturas como símbolos expressivos que comunicam a experiência e a filosofia de um grupo, intimamente vinculados à sua cosmogonia; da mesma forma, Florentino e Oliveira (2012) incluem a intersecção com os ritos de passagem da infância à idade adulta; já Courtney-Clarke (1990) exemplifica o tom de protesto das mulheres da África do Sul que escreviam seus murais com as cores consideradas ilegais.

O ato de pintar nos murais é quase exclusivamente realizado e orientado pelas mulheres, sendo as complexas formas desenhadas, heranças deixadas para suas filhas que, ao menos no início, raramente se afastam dos desenhos que aprenderam em casa quando crianças. Por isso, “não é incomum, por exemplo, ver crianças de dois ou três anos enfileiradas em silêncio sob uma mangueira, observando atentamente sua mãe transformar uma casa marrom opaca em uma coisa bela” (Molife, 2002, p. 16, tradução nossa). Na cultura de Esther Mahlangu, uma casa bem pintada exhibe sua feminilidade e seu cuidado com o lar, como boa mãe e esposa, o que naturalmente trazia um certo nervosismo em suas primeiras pinturas: “você estava colocando todo o seu conhecimento e compreensão naquela parede para que todos pudessem ver. Criar uma boa pintura ganharia respeito instantâneo. Mas as esposas mais velhas iriam rir de você se seu projeto não desse certo” (Smuts & Getz, 2015, p. 18).

Exibindo uma profunda rede de complexidade, as paredes pintadas comunicam as fases da vida, como o nascimento de um filho, referindo-se assim, a um símbolo de fertilidade e status na comunidade como mãe; o casamento de uma filha; ou período de iniciação dos filhos. O tempo de iniciação é um período que mobiliza toda a comunidade e, mesmo que hoje já não seja tão comum encontrar mulheres pintando suas paredes, é natural, entre os Ndebele, a correspondência entre a escrita pincelada e o tempo de iniciação. A puberdade é uma fase muito importante, por isso “não se trata apenas da identidade [dos] filhos individuais, mas é um tipo de socialização que permitirá que [os] filhos adquiram valores sociais” (Ndlovu, 2017, p. 186, tradução nossa).

São os períodos de seca que trazem cor-ação às casas. As pinturas acontecem já na expectativa de que as chuvas de dezembro levem a coloração e deixem em troca campos férteis e floridos. O ritual que agrada aos ancestrais se efetua por uma característica importante das cores despojadas nos murais: sua base de argila. Nos últimos anos, o uso de tintas em pó e acrílicas foram adotados, aumentando as opções de cores aplicadas com penas ou galhos com

as pontas desgastadas, entretanto, as primeiras tintas eram produzidas. A partir de uma mistura de argila e esterco de vaca ganhavam vida os vermelhos, laranjas, marrons, ferrugens, beges, cáquis e pretos, pigmentos que muitas vezes exigiam quilômetros de busca dos materiais (Courtney- Clarke, 1990; Molife, 2002) e a energia para transportar recipientes que chegavam a até 23 kg.

Mais que a construção da estrutura física da comunidade, o barro contorna subjetividades. Elemento que permeia a atividade feminina desta cultura, o barro orienta um conhecimento particular que alimenta as relações de crença e organização social inerentes à educação não escolarizada e à política. Se constitui aí, um material para edificação e pintura das paredes das casas, mas também a produção de um saber corporificado, processo de produção de conhecimento que tem vazão em um corpo que se modifica sempre junto de seu território.

O que as pinturas colocam em curso atravessa um conjunto de seres, humanos e não humanos, e deságua no vigor feminino. Na verdade, não sabemos se é clara esta distinção, e mesmo aquela outra compartimentação que coloca as mãos das mulheres Ndebele como condutoras dos pincéis sob os muros. Todo o corpo participa, desde a comunidade afetada politicamente pelas afetações nas/das pinturas aos nervos vibrantes com a aceitação da comunidade feminina e aos atentos olhos capazes de precisar temas pintados sem nenhum instrumento de medição.

Com uma atenção ímpar são elaboradas as formas e a harmonia entre as cores, ilustrando, em Matabeleland, três dos temas mais comuns, a saber, o *intaba* [montanha], *isayobe* [aranha] e *ilanga* [sol], além de outras imagens populares, chamadas por Molife (2002) de *banda*, *passo*, *geométrico* e *planta*. Enquanto grafia, os temas podem afirmar a filosofia de uma comunidade e sua experiência de vida, como é o caso do sinal *chevron*, uma unidade em forma de “V” – comumente arranjado como uma sequência -, posta em qualquer direção. Em entrevista, um dos moradores Ndebele incentiva:

O padrão que sobe e desce revela a vida que vivemos neste mundo. Todas as pessoas caem mas voltam a subir, uma comunidade enfrenta uma série de desafios mas ainda vence. Se alguém cai ou se encontra em algum momento difícil, não os deixe desistir e aceitar que acabou, mas incentive-os a lutar para prevalecer na esperança de que amanhã será um dia melhor, e depois de amanhã melhor ainda e assim por diante.

Essa é a vida que vivemos, cheia de altos e baixos” (Dube, 2018, p. 34, tradução nossa).

Somos colocados não mais diante de formas e espaços mas tempos que diferem dos tempos da geometria euclidiana, um sobe e desce da mão em interação com as tintas que revelam as vidas de mulheres, homens, crianças e jovens Ndebele que vivem esse mundo, que vivem a sua África.

### Figura 3

*Símbolo chevron e espirais.* (Adaptado de Dube, 2018)



Dado esse cenário, a história que se estampa no século XXI remonta uma juventude que não se sente tão confortável com as formas culturalmente prescritas, mas que ainda assim, defendem sua identidade Ndebele e seu interesse em conhecer mais sobre a sua história (Ndlovu, 2017). Se desde o fim dos anos 1980 as pinturas dos murais começaram a desaparecer como prática sociocultural, as gerações anteriores logo respondem a essas transformações com o esforço de ensinar e incentivar os conhecimentos tradicionais. Esther Mahlangu e Francine Ndimande são exemplos das mais conhecidas pintoras sul-africanas que se interessaram em manter a atividade, insistindo que os alunos primeiro devem dominar os pigmentos de argila para só depois fazerem



uso da tinta acrílica (Malatije, 2015). Aprender com a argila fortalece uma educação própria, extra-escolar, não colonizada, provocando conhecimentos e a reativação de memórias importantes para este povo.

Vale a pena notar que, Esther foi uma das primeiras mulheres a introduzir seus projetos das paredes em telas e cerâmicas estilizadas, elaborando e variando as mais vivas cores de sua tradição para adquirir outro valor e função. Falamos do caráter político reivindicado por Esther Mahlangu, ao permitir que suas práticas de pintura também sejam vistas como arte, atitude que coloca determinada epistemologia, comumente jogada para as margens, para usufruir das relações de poder que atravessam as práticas batizadas pela linguagem de “arte”. Deste discurso de legitimação invoca-se o termo “arte” com um propósito de resistência/ insurgência. Ao atravessar o que a humanidade ocidental chama de Arte Ndebele, a Dra. Esther Mahlangu, como titulada pela Universidade de Joanesburgo, ocupa um espaço misto no mundo: nos museus europeus e americanos sua exposição tem um crédito tanto individual quanto coletivo.

Quando esta viagem chega aos museus, encontramos uma irônica euforia ocidental ao redor das pinturas com um histórico de resistência ao colonialismo. Mesmo assim, são diversas as perspectivas sobre o que a arte de Mahlangu desperta. O olhar de Jamal (2015) percebe um poderoso apelo à alegria, acrescentando que se a história dói, as telas de Esther são um verdadeiro antídoto para a dor, tudo isso, num movimento múltiplo que tensiona o figurativo e o abstrato, se adaptando sempre por meio das mediações. Para uma gama de críticos, o trabalho da artista emerge com valor inconstante entre a cultura/etnia e a possibilidade de ir além dos significados prescritos para ele.

Fora dos museus (salas de aula de Matemática), as pinturas que colocam em movimento a vida de Esther, Francine e outras mulheres, obedecendo os rituais de um povo, nos últimos dias, também receberam uma motivação turística (Courtney-Clarke, 1990) que atrai aqueles visitantes que desejam negociar um tour pelas casas coloridas.

O que são as pinturas Ndebele? Exatamente, não sabemos. No fim [provisório] do percurso, nos preocupamos mais em forçar fissuras que prolonguem o caminho da viagem para as salas de aula, do que encontrar um fundamento para uma prática. Nos importamos em explorar signos que nos forcem a produzir matemáticaS outras, diferentes, mobilizadas pela necessidade aguçada pelo desejo no encontro com as histórias das pinturas Ndebele. matemáticaS outras, resultado de vidas outras, transformadas. Nos

interessa adentrar pelo que foge das formas, ao que escapa da *reprodução*<sup>8</sup> Matemática onde “[...] aparece um *retângulo* decorado que apresenta uma *simetria central*, [...] sob um *giro de 180°*” (Gerdes, 2011, p. 143, grifo dos autores), e transborda nossos sistemas epistemológicos. Somos mobilizados pelo interesse em explorar maneiras e(a)fetivas de fazer um currículo viajar, de fazê-lo vazar, transbordar.

## **PINTANDO OUTRAS MATEMÁTICAS COM A LEI 10.639/2003**

Acreditamos na possibilidade de superar a semiótica da qual a [Educação] Matemática participa, ampliando as formas de se conhecer e praticar as matemáticas, sem habitá-las por meio da distribuição de colônias. Para isso, não se faz necessário um conhecimento referencial, seja ele produto de uma humanidade seletiva ou grupo minoritário, pelo contrário, nos apropriamos de uma noção de cultura em que não interessam os sentidos com mecânicas fechadas e com uma suposta generalidade, importa mais tirar o poder exclusivo de determinação da cultura, para poder escapar da significância sem mais significância. Se o termo cultura nos é conveniente é mais pelo seu caráter processual, isto é, “em uma expressão como ‘invenção das tradições’, o primeiro termo (processo de invenção) deveria ser muito mais importante do que o segundo (o que acabou sendo inventado)” (Goldman, 2011, p. 198).

Em Artaud (2006) encontramos apoio em uma outra dimensão da cultura. Há quem entenda o civilizado como aquele que, a partir do julgamento de seu comportamento, efetua o pensamento, ou seja, seria civilizado aquele que é bem informado sobre os sistemas e formas, e não quem identifica seus atos em seus pensamentos. Entretanto, para Artaud “a civilização é a cultura que aplicamos e que rege até as nossas ações mais importantes” (Artaud, 2006, p.4), olhar que dá lugar à cultura enquanto ação, como um novo órgão que não merece uma idolatria ou ser cristalizado. Seria a cultura antes um meio de exercer e compreender a vida, que uma associação à instrução, tendo o segundo

---

<sup>8</sup> Entendemos a reprodução como sinônimo de representação, isto porque, uma forma de afetação produtora de um exercício de assemelhamento pode se tornar imagem colonizadora da prática. Nos esquecemos que aquilo que se tem como ideal é na verdade uma invenção, um conjunto de conexões bem contornadas. Posto este ideal, corremos o risco de sempre rejeitarmos um simulacro para nos aproximar das cópias revestidas de semelhança.

uma vestimenta que não implica no cultivo. Nessa virada, a instrução não é mais que

um verniz cuja presença não implica necessariamente o fato de haver assimilado esse conhecimento. A palavra cultura, por outro lado, significa que a terra, o húmus profundo do homem, foi limpa. (...) Se a Europa vê a cultura como um verniz, é porque se esqueceu do que era a cultura nos tempos em que realmente existia (Artaud, 1936, p. 232).

E, como estas lentes inspiram um currículo? Pode a cultura ser nossa aliada em uma vida de realidades não prontas, em processos de transformação, de devir-outro. Podemos existir transbordando um conjunto de hábitos postos como nossa natureza. Pode a escola ocupar-se de infindáveis processos de interpretação e atribuição de sentido às práticas humanas, passando do “momento ‘divino’ da criação ao momento ‘profano’ da transmissão, sem perder, no caminho, a fulguração, a singularidade e o brilho” (Tadeu, 2002, p. 51).

Nesse movimento entre ‘divino’ e ‘profano’ acreditamos que podemos cultivar matemáticaS não condicionadas à representação no currículo escolar, não porque reconhecer a Matemática em uma prática é um fluxo falso ou ficcional, nem em razão da representação ser exercida por uma relação de poder, mas porque ela é uma das formas de fortalecer o que o ocidente capitalista chama de natural (Goldman, 2011). Um recorte da história da África compõe com umas matemáticaS e um currículo para tensionar os pensamentos que se fazem doutrinas, as maneiras de viver que se fazem cultura e os acontecimentos que se fazem História (Bene & Deleuze, 1978). Quem sabe ainda haja espaço para um currículo desabrigar seus fantasmas para estranhar uma Educação Matemática guiada pelas marcas de uma Matemática (européia)...

Conhecer as pinturas das casas do povo Ndebele na aula de matemáticaS significa escapar da consciência como único efeito possível dentro e fora da sala de aula. Caso contrário, estaríamos impulsionando uma Educação Matemática do ocidente, pedagogia do capital e suas forças, preocupada “[...] em nos produzir como seres fortes no campo econômico, mas sem nenhuma força no campo político [...]” (Machado, 2016)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Claudio Ulpiano – Pensamento e Liberdade em Spinoza.

<https://youtu.be/oBDEZSx6xVs&t=5861s>.

Ao deslocar para a sala de aula práticas socioculturais - como o caso da prática sociocultural da pintura das casa Ndebele (ver figura 4) - que mobilizam histórias, saberes, valores, afetos e matemáticaS que são reveladas no acontecimento, estamos sujeitos a ser capturados pelo discurso da Matemática disciplinar, reduzindo a cultura a uma base de critérios epistemológicos que a ela não correspondem, isto acontece por que não é raro que a ciência nômade ou menor seja “capturada pela máquina de Estado, tornando-se ela própria ciência régia, trocando de papel; mas também é certo que há aquelas que nunca se deixam capturar” (Gallo, 2006, p. 552). Esta captura assume a Matemática não só como preexistente, se não que também a operacionaliza (nas pesquisas) como padrão de correção de qualquer prática sociocultural de acordo com os cânones, respeitados pelos “paradigmas definidos pela máquina estatal e pelas agências de fomento, utilizando-se de métodos bem definidos e chegando a conclusões previsíveis e não perturbadoras (embora muitas vezes de grande importância e impacto)” (*ibid.*).

Havendo no caminho uma prática, a prática sociocultural da pintura das casas Ndebele, emerge para nós mais uma dúvida: Que outras vidas e geometrias podem surgir afetadas pelos padrões de gênero do povo Ndebele? Todos os membros deste povo desenvolvem um papel importante na sua cultura, alocando tarefas de acordo com grupos de gênero e idade, sendo do escopo comum das mulheres os cuidados com a casa e os recursos deste lugar. Nesta perspectiva, quando as mulheres Ndebele elaboram trabalhos como a fabricação de tijolos, de feixes de palha, o reboco e as tintas das paredes, a criação de áreas de piso e toda a estrutura do espaço doméstico (Saho, 2011) está sendo reforçado aí um conjunto de práticas que descrevem mensagens sobre a fertilidade, o status na comunidade, direitos políticos, familiares, questões da subjetividade, e por fim, um conjunto de saberes dos quais a mulher é partícipe e produtora, ou melhor, um conjunto de saberes que escapam das concepções ocidentalizadas clássicas (patriarcais) de feminino.

É nesse movimento de somar que articulamos a *crueldade*, levantando a possibilidade de explorar o confronto entre o que é habitualmente tomado como dicotomia, seja entre o Matemático e o não matemático, entre o feminino e o masculino, entre o não ocidental e o ocidental, tudo num grande novelo dos processos de subjetividade. Ir desformando para transpor os limites, para manter a presença do outro vivo em mim, sendo também o outro, outros de mim mesmo<sup>10</sup>; desformar porque é preciso estar incompleto para introduzir a

---

<sup>10</sup> “[...] estamos diante de um movimento de alteração da subjetividade, visto não haver uma lógica que garanta o direcionamento *a priori* e necessário deste movimento. Por

invenção na existência ou, evocando Artaud, é preciso adentrar-se no estado de crueldade.

[...] Para existir basta abandonar-se ao ser  
mas para viver é preciso ser alguém  
e para ser alguém  
é preciso ter um OSSO,  
é preciso não ter medo de mostrar o osso  
e arriscar-se a perder a carne. (Artaud, 2014).

#### Figura 4

*Prática de pinturas das casas Ndebele.* (<https://www.geledes.org.br/a-etnia-africana-que-usa-as-fachadas-de-suas-casas-como-tela-para-pinturas-coloridas/>)



---

isso, a noção de *alteração* nos parece mais adequada [que alteridade], pois [...] Não se trata de ser outro, e muito menos de fazer da relação com o outro que me ultrapassa uma forma de se tornar sujeito, mas sim de fazer o si mesmo tornar-se outro” (Galantin, 2017, p. 215).

Solicitar uma crueldade para o uso da lei 10.639/2003 é ter a chance de viver uma educação escolar como combate situado entre as alegrias que nos atravessam e o corpo que temos que erguer, um exercício de resistência do atrofiamento dos sentidos que no lugar das cristalizações das formas, permitenos ser chacoalhado pelas forças do mundo, circunscrito pelos limiares da loucura (Artaud, 1978). Trabalhar com um emaranhado na medida em que percebe-se as relações que restam, quando as [M]matemáticaS despidas das categorias, para produz agenciamentos sem desassociar as simetrias das pinceladas, e das cores e dos retângulos e das formas de organização das cozinhas e das linhas e das relações de gênero e dos ângulos e da argila e das alegrias e das angústias e... e... e...

Neste caminho, apostar em um corpo que se forma e se transforma a partir do encontros com outros corpos, confrontando nossa própria cultura e *mathema*<sup>11</sup>, exige uma ideia de conhecimento como algo que constitui sujeito e objeto, que portanto, não são dados previamente. Priorizamos a concepção de uma cognição inventiva, em outras palavras, pelo ato de conhecer como invenção de si e do mundo (Kastrup, 2001), sendo parte central o processo da diferenciação de si. Por isso, pensamos a invenção como invenção de problemas suscitada pelo choque daquilo que nos relacionamos e ainda não sabemos significar, buscando na experiência da existência uma significação diferente por meio de outro modo de subjetivação que não aquele orientado diretamente pelo repertório cultural (Rolnik, 2018).

Viajamos à África para [nos] estranhar com as matemáticaS praticadas pela comunidade Ndebele e produzir conhecimento; aprender (Da Silva & Tamayo, 2020; Gallo, 2012; Deleuze, 1988) matemáticaS por meio dos despontamentos de linhas insurgentes de cada relação com determinada prática. Para nós, é mais valioso, o processo, o intermediário que não somente imita o que lhes é ensinado as crianças Ndebele, mas que se mistura com as práticas de pintura Ndebele, por exemplo, deixando-se levar por elas, pela sintonia com a tinta, com as fases da vida das mulheres deste povo. “É preciso estar sensível ao que se passa, ser tocado pelos signos, para que o aprender aconteça” (Gallo, 2012, p. 7), “[...] dizendo de outro modo, aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (Gallo, 2012, p. 8).

---

<sup>11</sup> “[...] uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem” (Larrosa, 2002, p. 28).

Pintar outro uso para a lei 10.639/2003 na aula de matemática é, aqui, um esforço em colocar a Etnomatemática para envolver professor e aluno com a prática da pintura das casas Ndebele não para verificar a Matemática presente nela, mas os envolve com os propósitos e as técnicas que orientam as mulheres no desenvolvimento da prática, isto é, afetar-se com as tintas, com as narrativas das mulheres, com os modos de invenção das pinturas e com a potência do signos (que envolvem não só as formas pintadas se não também as ações corporalmente performadas) esgarçando a neutralidade, universalidade e unicidade da Matemática e, criando um currículo escolar que escapa, vaza e prolifera saberes menores, distintos, inusitados.

Um empenho em assumir os riscos de aprender com as heterogeneidades da sala de aula, recusando, aquele discurso de que a “Educação para todos” significa a mesma educação para todos, para valorizar a escola como um “[...] projeto social e político mais do que necessário em nosso país; mas que cada um tenha acesso à educação segundo suas necessidades, de acordo com suas diferenças” (Gallo, 2012, p. 9).

Aprendendo com as mulheres Ndebele, quais pinturas podem surgir? O que sabemos é que essa aprendizagem pode ser múltipla, logo as pinturas [traços ou cores lançadas; superfícies figuradas; matemática e histórias desenhadas; filosofias, e antropologias ressuscitadas] também são múltiplas. E, o fato do homem transbordar para o fora das coisas, lhe permite conhecer para além do ponto de vista da significação, lhe permitindo fazer e refazer vida, tendo como princípio, que nada deve permanecer sagrado.

Às vezes é preciso que a escola [assim como outras instituições usadas para espremer, incluindo a própria ideia de sujeito] colapse para se começar tudo de novo, enquanto isso, podemos ir afrouxando, até que tenhamos o direito de dizer o que foi dito e mesmo o que não foi dito de um modo que seja nosso, “imediato, direto, que responda aos modos de sentir atuais e que todo o mundo compreenda” (Artaud, 2006, p. 62).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos as discussões com os professores Michela Tuchapesk Da Silva e Renan Pavini pois a partir de seus pontos de vista, nos ajudaram a pintar esta escrita. O autor EMP tem apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. A tradução deste artigo foi financiada pela Faculdade de Educação da

## DECLARAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

A escrita emerge como parte do trabalho final de especialização de EMP, orientado por MGD e CTO. EMP concebeu a ideia apresentada e com CTO construíram a base teórico-metodológica. Todos os autores, EMP, CTO e MGD, participaram ativamente da discussão dos resultados, sendo por eles escrito, revisado e aprovado para versão final.

## REFERÊNCIAS

- Artaud, A. (1978). *Obras Completas*. V. 4. Gallimard.
- Artaud, A. (1936). *Obras Completas*. V. 8. Gallimard.
- Artaud, A. (2006). *O teatro e seu duplo*. Martins Fontes.
- Artaud, A. (2014). *Escritos de um louco*. V. 6. Coletivo Sabotagem.
- Bene, C. & Deleuze, G. (1978). *Superpositions*. Minuit.
- Brasil. (2003). *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)
- Clareto, S. M. & Nascimento, L. do. (2012). A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. *Currículo sem fronteiras*, 12(3), 306-321.
- Coutney-Clarke, M. (1990). *African canvas: the art of West African women*.
- D'Ambrosio, U. (2011). A busca da paz: responsabilidade de matemáticos, cientistas e engenheiros. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 9(1), 66-77.
- Da Silva, M. T. & Tamayo, C. (2020). APRENDER matemáticaS: UM ENCONTRO COM SIGNOS. *Revista BOEM*, 8(17), 281-296.  
<https://doi.org/10.5965/2357724X08172020281>
- Da Silva, M. T. & Tamayo-Osorio, C. (2021). Quem realmente sabe que a África não é um país? Desprendimentos decoloniais em Educação Matemática. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 11(2), 09-29. <https://doi.org/10.37001/ripem.v11i2.2474>



- Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Graal.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. (V.1, p. 7-127). 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolink. (V. 3, p. 7-138). 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997) *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Calafa. (V. 5, p. 7-260). 34.
- Dore, L. E. & Clareto, S. M. (2017). Números: a que será que se destina? Currículo e Invenção na Sala de Aula de Matemática. *Bolema*, 31(59), 1032-1044.
- Duarte, C. G. & Taschetto, L. R. (2012). Fabulações sobre a Etnomatemática na perspectiva da Filosofia da Diferença. In: Henning, P. C. (Eds.). *Cultura ambiente e sociedade*. V. 6. (pp. 64-85). Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD.
- Dube, Q. (2018). *Traditional house painting, architecture, decorative motifs and their cosmological underpinnings: the case of ward 17 Matobo district*. [Dissertation of Bachelor of Arts African Languages and Culture]. Midlands States University.
- Florentino, M. C. A. & Oliveira, C. C. (2012). *Mulheres de Ndebele: interfaces entre arte, cultura e educação*. In: Filho, G. R., Bernardes, V. A. M. & Nascimento, J. G. *Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil*. (pp. 580-595). Lops.
- Galantin, D. V. (2017). A presença de Georges Bataille no pensamento de Michel Foucault: entre o ser da linguagem, insurreição e atitude crítica. *DoisPontos*, 14(1), 213-228.
- Gallo, S. (2006). Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, 32, 551-565.
- Gallo, S. (2012). As múltiplas dimensões do aprender. In: *Anais do Congresso de Educação Básica: aprendizagem e Currículo*, Florianópolis. (p. 1-10). COEB.

[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf)

- Gerdes, P. (1988). On Culture, Geometrica I Thinking and Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 137-162.
- Gerdes, P. (1989). The Use of Ethnomathematics in the Classroom. In: *Proceedings of Politics of Mathematics Education Conference*, University of Western Cape, (p. 26-36). NECC Mathematics Commission.
- Gerdes, P. (1995). *Ethnomathematics and education in Africa*. African Academy of Sciences & ISTEAG.
- Gerdes, P. (1997). *Desenhos da África*. Scipione.
- Gerdes, P. (2001). Ethnomathematics as a new research field, illustrated by studies of mathematical ideas in African history. Science and Cultural Diversity: Filing a gap in the history of sciences. *Cuadernos de Quipu*, 5, 10-34.
- Gerdes, P. (2011). *Mulheres, cultura e geometria na África Austral*. Lulu.com.
- Girald, V. & Fernandes, F. S. (2019). 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.
- Goldman, M. (2011). O fim da antropologia. *Novos estudos CEBRAP*, 89, 195-211.
- Jamal, A. (2015). Abstracting Freedom. In: Woodward, R. B. *Esther Mahlangu 80*. (pp. 2-7). 34. [http://34fineart.com/Esther\\_Catalogue.pdf](http://34fineart.com/Esther_Catalogue.pdf) .
- Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, 6(1), 17-27.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 19, 20-28.
- Lecav, C. (2019). *Abecedário Virgínia Kastrup: Cartografias da Invenção*. [Youtube]. (2h24m49s). <https://youtu.be/mTWns8ACYDU> .

- Machado, M. (2016) *Claudio Ulpiano: Pensamento e Liberdade em Spinoza (completo)*. [Youtube]. (1h49m42s). <https://youtu.be/oBDEZSx6xVs> .
- Malatije, P. (2015). Je M'Appelle Esther. In: Woodward, R. B. *Esther Mahlangu 80*. (pp. 9-11). 34. [http://34fineart.com/Esther\\_Catalogue.pdf](http://34fineart.com/Esther_Catalogue.pdf) .
- Medina, E. S. B. (2016). Pintura mural o el arte de decorar viviendas. Función simbólica de la pintura Ndebele (Sudáfrica). *Cuadernos de Arte de la Universidad de Granada*, 47, 95-113.
- Molife, B. (2002). Becoming Ndebele: The Decorated Homes of Matabeleland. *Bridgewater Review*, 21(1), 15-20.
- Ndebele. (2011). *South African History Online*. <https://www.sahistory.org.za/article/ndebele>
- Ndlovu, S. (2017). *Ethnic indentity in pot-Apartheid South Africa: a case study of Southern Ndebele identity in the Kwamhlanga region in Mpumalanga province*. [Thesis of Doctor of Philosophy (Political Studies)]. Faculty of Humanities, University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Oliveira, T. R. M. De & Paraíso, M. A. (2013). Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro. *Perspectiva*, 31(2), 615-644. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p615>
- Orjuela-Bernal, J. I. (2018). *Indígenas, cosmovisão e ensino superior: [algumas] tensões*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154217>
- Paulon, S. M. & Romagnoli, R. C. (2020). Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 10(1), 85-102. <https://doi.org/10.12957/epp.2010.9019>
- Paulucci, E. M. (2022). *Poéticas sem-teto: ocupar e movimentar e aprender matemáticaS*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216770>
- Quijano, A. (2005). “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: Lander, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. (pp. 227-278). Clacso.

- Rohrmann, G. F. (1974). House decoration in southern Africa. *African Arts*, 7(3), 18-21.
- Rolink, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. n-1 edições.
- Saho. (2011). *O papel do gênero na arquitetura Ndebele*.  
<https://www.sahistory.org.za/article/role-gender-ndebele-architecture> .
- Strathern, M. (1988). *The Gender of the Gift: Problems with women and Problems with Society in Melanesia*. University of California Press.  
<http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppj9n>
- Smuts, H. & Getz, C. (2015). Knowledge in translation. In: Woodward, R. B. *Esther Mahlangu 80*. (pp. 18-21). 34.  
[http://34fineart.com/Esther\\_Catalogue.pdf](http://34fineart.com/Esther_Catalogue.pdf) .
- Tadeu, T. (2002). A arte do encontro e da composição: Spinoza+ Currículo+ Deleuze. *Educação & Realidade*, 27(2), 47-57.
- Tamayo, C. & Tuchapesk, M. da S. (2018). E se nós tivéssemos escolas Mukanda que contassem diversas histórias africanas para todo o mundo? *Educação Matemática em Revista*, 23(60), 263-282.
- Tamayo, C. & Paulucci, E. M. (2021). Da Geo-metria a geo-cor-metria da contestação: outros afetos na/da prática ikghuptu das mulheres Ndebele da África do Sul. *Journal of Mathematics and Culture*, 15(4), 42-63.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. *Polis*, 4.