
DES/CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ETNICORRACIAL A PARTIR DA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Evanilson Tavares de França (UFS-NPGEICIMA/GEPIADDE/SEED)¹
etfrancapoti@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo que por ora subscrevemos resulta de uma incursão investigativa na tentativa de compreender a relação entre a matemática processada nas salas de aula e a construção da identidade de crianças negras. A opção pela matemática é fruto do enquadramento social no qual se encontra esta disciplina e de sua inserção em todos os níveis e modalidades da educação básica – com uma carga horária, via de regra, superior à maioria das disciplinas. Outro fator que parece justificar a nossa escolha, diz respeito à concepção reinante de que se trata de campo de conhecimento extremamente técnico – o que, talvez, não legasse contribuição ou contribuísse minimamente com a des/construção da identidade de crianças negras. Contudo, independentemente da área científica onde se possa alocar esta disciplina, ela não perde seu caráter de construção eminentemente humana, o que lhe atribui data e local de nascimento (mesmo que as contribuições variem), representações sociais e valores, que lhe encorpam.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade etnicorracial. Etnicidade. Matemática.

RESUMEN

El artículo que sigue, por ahora suscribirse a una incursión de investigación en tratar de entender la relación entre las matemáticas procesados en las aulas y la construcción de la identidad en los niños negro. La elección de las matemáticas es el resultado del entorno social en el que se esta disciplina y su inclusión en todos los niveles y tipos de educación básica - con una gran carga de trabajo, por regla general, más altos que la mayoría de las disciplinas. Otro factor que parece justificar nuestra elección, se refiere al concepto de gobernar que es muy de campo de los conocimientos técnicos - que, tal vez, la contribución no Legasse o contribuir mínimamente a la de / construcción de la identidad en los niños negro. Sin embargo, independientemente del área de investigación donde se puede asignar esta disciplina, que no pierde su carácter como una construcción eminentemente humana, que asigna un tiempo y lugar de nacimiento (a pesar de que las contribuciones variar), las representaciones sociales y los valores que encarnan.

PALABRAS CLAVE: etnicorracial identidad. Origen étnico. Matemáticas.

¹ Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela UFS (NPGEICIMA), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE/UFS) e do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (Educon/UFS). Graduado em Pedagogia (Faculdade Pio Décimo), especializado em Planejamento Educacional e Língua Portuguesa - Universidade Salgado Oliveira - e em Educação e Gestão Escolar, pela Faculdade Pio Décimo. Atua como professor e pedagogo da Rede Estadual de Ensino (Secretaria de Estado da Educação/SEED - Sergipe). Contatos: Telefone: (79) 9134-2121. E-mail: etfrancapoti@yahoo.com.br.



1 INTRODUÇÃO

A interrelação entre educação, cultura e identidade é, numa leitura ampliada, a discussão basilar que pautará este artigo. Vez que parece impossível refletir/fazer educação senão num cenário social onde homens e mulheres trabalham, transformam o ambiente natural e, transformando a natureza, fazem cultura que, simultaneamente, os fazem. E neste fazer e fazer-se cultural, mulheres e homens vão construindo identidade com um dado grupo humano e/ou afastando-se de outro, numa relação sempre flexível, maleável e dinâmica. A compreensão desta interdependência parece-nos imprescindível se o objetivo é compreender como homens e mulheres são construídos, como suas representações, crenças e preconceitos ganham corporeidade, como o agrupamento humano a partir de propriedades físicas e/ou culturais são nutridos.

Há outro aspecto que alinha e fortalece tanto educação quanto cultura. Homens e mulheres aprendem – e aprendendo empoderam, desfazem ou refazem os laços que os ligam aos grupos sociais. Aprendendo, homens e mulheres garantem a dinamicidade da educação e a perpetuidade da cultura: perpétua porque contínua (sempre presente) e não porque imutável. Aprendendo homens e mulheres também fazem a história que os fará.

Estamos em um momento que percebemos que a história educacional da humanidade acontece colada à história social e cultural, que a educação das pessoas se dá na dinâmica histórica do desenvolvimento civilizatório e que a educação escolar tende a retomar e reproduzir a experiência humanizadora de nosso momento histórico. (ARROYO, 2006, p. 07).

E é assim mesmo: uma relação de reciprocidade bastante peculiar e necessária. E é nesta “dinâmica do desenvolvimento civilizatório” que mulheres e homens vão confrontando seus pensares e fazeres e legando a eles graduação de valor, de significância, de importância. E quando assim procedem estabelecem separação entre *eu* e *ele*, *nós* e os *outros* – neste espaço/tempo (ao mesmo tempo: subjetivo e coletivo), encorpam-se as identidades que, pelo até aqui exposto, não nascem do vazio, mas de escolhas, conscientes ou não, que os grupos humanos vão realizando ao longo de suas histórias: culturais e sociais.

Ainda que compreendamos a educação como atividade eminentemente social, neste texto exploraremos a compreensão de educação defendida por Mendonça Filho (2000), o qual busca resguardar as diferenças entre “função socializadora da educação” e as práticas quotidianas que garantem a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade:

A referida generalização de todo inadequada, parece que deixa escapar o diferencial que especificaria a educação moderna, em suas implicações com o modelo ocidental de organização social, para neutralizar a atividade educativa apresentando-a como uma ‘função da espécie’ que só variaria segundo a forma de objetivação. Assim, todo humano educa e, em toda parte, se deve encontrar educação. Por conseqüência, a alternativa final para as contradições de qualquer organização social será sempre a educação (MENDONÇA FILHO, 2000, p. 07).

Limitar-nos-emos, portanto, à convivência – sempre polissêmica – que é efetivada entre cultura e educação no espaço escolar. Uma relação encorpada politicamente, que não perde sua naturalidade (espontaneidade) porque humana, mas que traz uma carga ideológica significativa e significativa que congrega e segrega, que inclui e exclui, que vela e desvela, que promove e retém cidadãos segundo classificação social, orientação religiosa, gênero, grupo étnico de pertencimento, concepção de mundo...

É estruturando uma leitura deste espaço plural, multifacetado – composto de faces que se encontram, desencontram e reencontram; que se interpenetram, reconstroem e se reconstroem – que procuraremos compreender como a matemática interfere na construção da identidade das crianças negras. Pensamos que o entendimento desta relação – matemática X dê/constução da identidade das crianças negras – poderá contribuir para uma re/definição da prática docente frente às crianças afrodescendentes, bem como para a ressignificação do espaço escolar (alicerçando relações elaboradas a partir da compreensão e respeito às diferenças), e ainda para nutrir a construção da auto-imagem, do autoconceito, da auto-estima dos educandos de “corpo negro e cabelo crespo” (GOMES, 2003).

Em 2001, a professora Beltrão transcreve parte de uma pesquisa efetivada por uma educadora, que convém trazer à baila:

Numa manhã de junho, há um ano, a pedagoga Eliane Cavalleiro instalou-se na saída de uma escola de educação infantil, em São Paulo, observando como uma professora se despedia de seus 22 alunos. Entre os 12 alunos brancos, 10 ganharam um beijinho; dos dez negros só três mereceram o mesmo afeto. Os brancos foram três vezes mais beijados do que os negros! Mas não poderia ser apenas o comportamento isolado de uma professora preconceituosa? E, afinal, qual a importância de beijar ou não o aluno na saída da aula? [...]. Por que o beijo na saída é relevante? “Porque as crianças que ficam sem o carinho percebem a diferença de tratamento e reagem a ela”, diz Eliane. Os alunos negros se sentem inferiorizados; os brancos passam a crer que têm mais valor do que seus colegas (pp. 81 e 82).

Não bastasse a longa, mas necessária, citação acima que por si só já justificaria a tessitura de um trabalho comprometido em desvelar o veio ideológico que gesta e dar à luz comportamentos discriminatórios, excludentes, marginalizadores, encontramos nos processos educacionais, que são concretizados quotidianamente, conteúdos¹ grávidos de preconceitos etnicorraciais que vitalizam as relações verticalizadas (branco – negro), fortalecem a classificação social empurrando a população afrodescendente para a base da pirâmide, expulsa a maioria negra das escolas públicas, que precisam ser populares.

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele(a) aluno(a) identificado(a) como negro(a). Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias (BRASIL, 2006, p. 20).

Ao contrário do que se possa pensar, o silêncio não se constitui em instrumento de transformação do *status quo*. Calar é encorpar a transmissão e a perpetuação de “atitudes de ordem social” (OLIVEIRA, 2003, p 27) geradoras de estereótipos do diferente, promotoras de escalonamento das etnias, gestoras de violências que segregam, que empobrecem, que matam.

¹ Como definem os Parâmetros Curriculares Nacionais: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes (Brasil, 1997, p. 74, volume 1).

A escola, indubitavelmente, é espaço privilegiado de reflexão/discussão/ação da dinamicidade específica das relações interétnicas. Educadores e educandos, protagonistas singulares dos encontros/confrontos culturais inerentes ao espaço/tempo escolar, precisam se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e provocar uma análise crítica, pô-los em teste. Precisam também produzir, coletivamente, novos conhecimentos, a partir das contribuições históricas e da vivência e olhares dos atores sociais que transitam neste espaço polissêmico privilegiado. “Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural” (GIROUX e SIMON, 2001, p. 95).

Outro fator justificador da produção deste texto, relaciona-se à legislação produzida no Brasil nos últimos anos. A Constituição Federal de 1988 considera o racismo um crime *inafiançável e imprescritível* e reconhece as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras modalidades de discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) ratifica princípios constitucionais imprescindíveis num estado democrático: Art. 3º: *I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância.* A Lei 10.639/2003 (já ampliada pela Lei 11.645/2008, que alarga o alcance legal à cultura e história do povo indígena) altera a LDBEN 9394/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileiras e Africanas no currículo oficial da educação básica. Institui ainda o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, homenageando Zumbi, herói do povo negro do Brasil.

Sem sombra de dúvida, a educação é uma das áreas vitais para se avaliar a desigualdade racial e de gênero. São vários os indicadores que demonstram os mecanismos de exclusão que a mulher negra sofre nesse quesito.

Os resultados vêm demonstrando, no entanto, que a mulher negra tem apresentado nos últimos anos desempenho educacional superior ao do homem negro. Ela tem uma participação menor no grupo com baixa escolaridade (até o primeiro grau: homens negros, 67%, e mulheres negras, 64%), porém não ostenta melhor posição naqueles com mais de dez anos

de estudo e com formação universitária (4% de homens brancos e 2% de homens não-brancos; 5% de mulheres brancas e 2% de mulheres não-brancas) (BORGES, 2005, p. 65).

São contradições que se fazem presentes num território colonizado por europeus, construído por negros oriundos da África e respeitado (cuidado) por autóctones que estabeleciam uma relação quase que maternal com a terra. Entretanto, não é possível (nem aceitável) que se naturalize a relação verticalizada entre etnias. Não se pode conceber a exploração do homem pelo homem, independentemente do enquadramento étnico, de gênero ou de credo a que ele tenha pertencimento. Uma sociedade democrática se faz com inclusão e com a compreensão de que o pluralismo cultural pressupõe riqueza dos povos instituintes de uma dada sociedade, e, isto sim, é natural e consequência de um mundo cada vez mais conjugado.

2 DES/CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ETNICORRACIAL A PARTIR DA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

O desenvolvimento deste tema parece exigir um direcionamento de foco em algumas categorias, a saber: *representações sociais, etnicidade, identidade, relação com o saber matemático*. Ainda que alguns destes elementos tenham recebido algum tratamento na introdução deste artigo, cremos ser necessário, em breves termos, haja vista as características deste documento, negritar cada um deles, separadamente, no intuito de legar ao leitor um melhor esclarecimento das inquietações que nos movem, criando, desta forma (cremos!) um cenário onde as reflexões/discussões se desenvolvam com mais fluência.

2.1 Representações Sociais

Para a compreensão da primeira categoria que listamos – *Representações Sociais* – traremos à baila uma reflexão sobre *homo duplex*², com base em Durkheim: “Há, de um lado, nossa individualidade, e, mais especialmente, nosso corpo que a funda; de outro, tudo

² Expressão cunhada pelo próprio Durkheim, de acordo com Pinheiro Filho (2004, p. 141).

aquilo que, em nós, exprime outra coisa que não nós mesmos” (citado por PINHEIRO FILHO, 2005, p. 141). Esta “outra coisa que não nós mesmos” tem origem na sociedade e se responsabiliza pelo erguimento das atividades do espírito, como a moral e o pensamento. Ou dizendo melhor:

(...) a sociedade é a única fonte da humanidade do homem; é através dela que se transcende a pura vida orgânica que é a condição do homem tomada em sua individualidade. Apenas a vida coletiva faz do indivíduo uma personalidade, dando forma à consciência moral e pensamento lógico que têm origem e destinação social. O indivíduo não é ainda realidade humana, mas apenas abstração que só se perfaz no meio social. Antes de sua constituição na e pela força coletiva, não se pode falar propriamente de homem, mas de um ser que se reduz ao organismo animal. A humanidade do homem é coisa social, que se cristaliza por mecanismos de coerção (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 142).

São estes “mecanismos de coerção” que vão erigindo formas de pensar e agir, e, por conseguinte, podem contribuir para perpetuação de estigmas de classe, de gênero e de etnia. “Pois o que faz o homem é esse conjunto de bens intelectuais que constitui a civilização, e a civilização é obra da sociedade” (DURKHEIM, 2003, p. 461). O que nos leva à conclusão de que mesmo as concepções, aparentemente, mais subjetivas são radiculadas a um pensamento coletivo, a uma consciência social – consciência da e na sociedade.

Bourdieu (2005) parece seguir a mesma linha conceitual de Durkheim no que concerne às representações sociais, ao afirmar que:

Nada há de menos inocente do que a questão, que divide o mundo douto de saber se se devem incluir no sistema dos critérios pertinentes não só as propriedades ditas “objetivas” (como a ascendência, o território, a língua, a religião, a atividade econômica, etc.), mas também as propriedades ditas “subjetivas” (como sentimento de pertença, etc.), quer dizer, as representações que os agentes sociais têm das divisões da realidade e que contribuem para a realidade das divisões. (2005, p. 120).

E é a crueldade das divisões, resultantes de um conjunto de representações sociais – que são construídas por grupos sociais – que tentam justificar, por exemplo, o racismo, como pode se observar no texto de Gobineau ao afirmar que “todas as civilizações

derivam da raça branca, que nenhuma pode existir sem sua ajuda e que uma sociedade é grande e brilhante apenas na medida em que preserva o sangue do grupo nobre que a criou” (citado por MORRISON, 2003, p. 169).

2.2 Etnicidade

A definição de etnicidade nos transporta, necessariamente, à compreensão de etnia, que, por sua vez, é concebida como “grupo biológico e culturalmente homogêneo” (OLIVEIRA, 2003, p. 240). Essa conceituação, parece-nos, enclausura a definição de etnia, limitando-a a tempos e espaços específicos (e restritos) e, por conseguinte, impossibilita o encontro (biológico e cultural) entre os grupos humanos, caso contrário deixar-se-ia de ser étnico. Não se observaria, portanto, grupos étnicos na mestiçagem. Conseqüentemente, não se poderia identificar etnias no Brasil, dado o caráter de miscigenação que gestou a população deste país (exceto, talvez, em casos excepcionais de autóctones que isoladamente vivem).

Seguindo uma direção que proporciona dinamicidade à compreensão de etnia, o que é uma propriedade humana e, por conseguinte da cultura, Bartolomé (2006, p. 39), evoca o conceito de grupos étnicos construído pela antropologia que os designa como aqueles “que se percebem e são percebidos como formações distintas de outros agrupamentos por possuírem um patrimônio lingüístico, social ou cultural que consideram ou é considerado exclusivo”. Esta abordagem, além de ampliar o entendimento de etnicidade, permite sua presença ainda que distante do território de origem. Por outro lado, estabelece-se um alinhamento entre etnicidade e identidade.

Para Poutignat & Streiff-Fenart (1998, p. 86) a etnicidade é compreendida como um “(...) conjunto de atributos ou de traços tais como a língua, a religião, os costumes, o que a aproxima da noção de cultura, ou a ascendência comum presumida dos membros, o que a torna próxima da noção de raça”.

2.3 Identidade

O termo identidade traz atrelado a si uma carga polissêmica, e fluida, que lhe vincula não somente à noção de cultura, mas, e talvez principalmente, a propriedades subjetivas e conscientes, atributivas de especificidades quase exclusivas. Encontra-se intimamente anexada ao sentimento de pertença – por isso consciente, por isso fluida. Por outro lado, molda-se segundo os desejos ou conveniências dos sujeitos – o que lhe confere fluidez, consciência e subjetividade.

De acordo com Cuche (2002, p. 177), “A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente”.

Portanto, o entendimento do processo de construção da identidade perpassa por uma compreensão das relações sociais que os sujeitos estabelecem (e se identificam) enquanto vivos; se inicia nos grupos sociais básicos, como a família, a escola, a comunidade imediata, e se amplia, segundo as novas relações produzidas pelos indivíduos. Portanto, precisamos ressaltar a processualidade característica da identidade. Logo os fenômenos culturais, sociais e econômicos, locais ou globais, aos quais todos os homens estão sujeitos, interferem na sua elaboração.

[...] os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo que define a idéia que eles fazem de si mesmos, tudo que os constitui como “nós” em oposição a “eles” e aos “outros” e tudo ao que eles têm um apreço e uma adesão quase corporal. O que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que toca a identidade (BOURDIEU, citado por CUCHE, 2002, p. 190.).

Torna-se indispensável à compreensão de que a consubstanciação da identidade dos indivíduos dá-se por aproximação e distanciamento. Enquanto me identifico com um sistema ou um grupo social, corolariamente me distancio (ou repudio) aquele que se posiciona simetricamente a mim – o que pode ser causa de preconceitos, xenofobias etc.

É nessa perspectiva que também se coloca Lima e Trindade (2009, p.19):

As identidades são imbricadas na semelhança a si próprias e na identificação com o outro. Constituem-se em foco central nas relações sociais, sendo continuamente (re)construídas a partir de repertórios culturais e históricos de matrizes africanas, e das relações que se configuram na vivência em sociedade, sendo que sua existência tem as marcas das relações processadas ao longo dos séculos de exploração. Portanto, as identidades têm um caráter histórico e cultural, caráter este que demarca os conceitos de afrodescendências e etnia, imbricados na trajetória histórica dessa população.

Desse modo o confronto com a exploração portuguesa e com a inferiorização e racismo brancocêntrico direcionados aos descendentes de africanos escravizados tem como contraponto o fortalecimento do processo de configuração das identidades negras. Identidades estas que dinamicamente estão sempre em processo de (re)construção nos confrontos que se dão a partir das relações sociais e repertórios do pensamento e imaginário sociais brasileiros. Faz-se necessário, portanto, que a educação escolar converta-se em instrumento de desvelamento dos processos de formação das identidades, denúncia de conteúdos que produzem discriminação, preconceito e racismos e anúncio da grandeza inerente à pluralidade. Afinal: “É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações” (GOMES, 2003, p. 170).

2.4 Relação com o saber matemático

Para explicar o fracasso escolar, ao invés de sustentar-se em teses que apontam para âmbitos que reforçam a classificação social, tais como a teoria do capital cultural e de *habitus* (de Bourdieu), como alerta Rochex (2006), a equipe Escol da Universidade de Paris-VIII, fundada em 1987 por Bernard Charlot, e inspirando-se de alguma forma na Psicanálise e na Sociologia de décadas anteriores (*ibidem*), insere o sujeito não-exitoso no processo que lhe retém. O objetivo daquele grupo era/é, entre outros, explicar porque jovens oriundos de classes desfavorecidas avançam apesar dos *nãos* que lhe são apresentados pelo contexto social, quotidianamente.

A hipótese levantada por aquela equipe repousa na modalidade de relação com o saber estabelecida pelos/as jovens, que, d'outra sorte, pode ser entendida como a relação que este/a jovem estabelece “com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). E que aprende sempre, ainda que não se trate do desejado pela escola. Esta relação com o saber matemático nos interessa, também do ponto de vista da construção da identidade.

Neste texto, utilizaremos a expressão *relação com o saber* na tentativa de entender como os saberes matemáticos interferem na construção, ou não, da identidade das crianças negras. Enquanto arcabouço cultural e socialmente valorizado, a matemática esboça valores empoderadores ou não das africanidades? Por ser considerada uma disciplina exata, a matemática é tão maleável a ponto de inserir-se por entre individualidades e coletividades sem esbarrões e/ou conflitos? É possível concebê-la como ciência neutra?

Rodrigues, explorando os sentidos que a matemática possibilita, tendo como *locus* uma escola pública, traz-nos um alerta que consideramos digno de registro:

Pesquisar o sentido que possa haver em estudar matemática certamente envolve inúmeras questões fundamentais que dizem respeito à sua natureza e às relações que os envolvidos mantêm com esta disciplina. Dentre estas indagações, podemos aqui levantar algumas questões: O que é realmente a matemática? Será possível descobri-la, desvelá-la ou trata-se de construí-la aos olhos dos alunos por um processo intelectual, para que possam se apropriar desse saber complexo, milenar e, tantas vezes, filosófico? (2001, p. 80)

A citação transcrita acima aponta uma direção, parece-nos, que desnuda a matemática de qualquer vestimenta que a neutralize, vez que, segundo o autor, o sentido atribuído à matemática não se enclausura exclusivamente no seu arcabouço epistemológico, mas também na relação que os sujeitos estabelecem com ela (a matemática). Ora, se pensarmos que a natureza da matemática é fruto de construções que percorrem a história da humanidade não parece exagero concluir que para a gestação desta natureza os

elementos fecundantes são sociais, portanto capazes de promover inclusão/exclusão, conceitos/preconceitos.

Esta inquietação parece encontrar amparo em Rodrigues, ao afirmar que Sendo o saber ensinado aos alunos não apenas o resultado de transformações epistemológicas, mas também social e cultural, devemos levar em conta as influências de ordem sociológica na constituição desses saberes. (p. 85)

E se considerarmos que estes saberes, em sociedades capitalistas, encontram distribuição vertical e, ainda, considerando-se, no caso brasileiro, que a distribuição piramidal da sociedade empurra as camadas de maioria negra para a base, ou seja, o segmento com maior número de ocupantes é também o mais pobre e o não-branco e, acrescentando a tudo isso: o conhecimento valorizado – como ocorre com a matemática – é mais bem distribuído entre os componentes das instâncias superiores da pirâmide, parece lógico afirmar que a matemática apresentada às crianças – que são pobres e são negras– é a matemática produzida por uma minoria branca, o que, em nossa ótica, contribui para inferiorização das africanidades, fragilizando, por conseguinte, os referenciais que empoderariam a construção de identidade de crianças negras aportadas em suas ancestralidades.

Nesse contexto, a educação pode ser considerada como espaço desse processo contínuo de (re)construção e expressão identitárias, a partir do seu caráter formador e dos seus repertórios didático-pedagógicos de referência. Repertórios estes que se encontram nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive na matemática, área na qual os referenciais africanos e afro-brasileiros podem ser encontrados tanto na própria constituição da base matemática, como na forma como crianças e jovens negros e negras lidam com os saberes matemáticos a partir dos valores ancestrais civilizatórios.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creemos que o que se pode afirmar, *à priori*, em relação à matemática espalha-se pelos demais campos do conhecimento em sociedades com a arquitetura que tem a brasileira. Creemos também – e parece não haver muita resistência neste olhar – que a matemática, bem como as demais ciências, acha-se totalmente isenta de qualquer propriedade que lhe atribua neutralidade: enquanto construção humana, esta ciência reserva para si os signos e significados que nascem no social e para ele se voltam. Trata-se, inquestionavelmente, de axiomas, teoremas e postulados plantados (e transformados) historicamente por homens e mulheres, com suas crenças, representações, preconceitos e tabus. Crenças, representações, preconceitos e tabus construtores de qualidades e defeitos: que hierarquizam, fortalecem e descaracterizam; que contribuem, retribuem e distribuem (e não equitativamente).

A matemática trabalhada nas escolas tem localidade de nascimento irrefutável (mais: genótipo e fenótipo) – e há documentos que afirmam categoricamente isso – os livros didáticos são os seus melhores representantes. Neles não há lugar para negritudes e africanidades: a matemática não é d'África, seus produtores não são d'África, conteúdos e métodos não encontram repouso em África. Uma ciência assim reforça a desvalorização dos africanos e de seus descendentes.

Tida como ciência difícil (por conseguinte, para aprendê-la é preciso ser inteligente), a matemática é fecundada e gestada, principalmente, por europeus (brancos e de cabelos lisos). Ora, o referencial de competência, para uma criança alvejada semanalmente pelos conteúdos matemáticos, tem pele branca e cabelo liso, que não são suas características – sendo ela negra. Logo, parece óbvia a conclusão, para ela (a criança negra): “os conhecimentos difíceis são produzidos pelos brancos, que são mais inteligentes. Eu não sou branca: eu não sou inteligente. Sou inferior ao meu colega branco, ele é mais inteligente do que eu. Eu não consigo aprender matemática porque sou negra, logo sou burra”.

Apesar da aparente linearidade da construção acima, convém trazer à baila que a construção da identidade atrela-se à des/valorização atribuída pelos sujeitos aos grupos

identitários, portanto trata-se de uma construção em processo contínuo na multidimensionalidade da sociedade e, conseqüentemente na educação escolar, espaço-tempo intencional de formação humana.

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. **Distúrbios Identitários em Tempo de Globalização**: In: Revista Mana, v. 7, n. 2, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. In: Revista Mana, v. 12, n. 1, 2006.
- BELTRÃO, Eliana et alli. **Diálogo – Língua Portuguesa (7ª série)**. São Paulo: FTD, 2001.
- BORGES, Rosane da Silva. Pensando a Transversalidade de Gênero e Raça. In: SANTOS, Gevanilda & SILVA, Palmira da (orgs.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U de 11/03/2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.
- CHARLOT, Bernard (org.). **O Jovem e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização – questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

D'ACELINO, Severo. **Racismo nas Escolas e Educação em Sergipe**. Aracaju: Casa de Cultura Afro-Sergipana, 1998.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, Henry A. & SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana como Base para o Conhecimento Curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., 2003.

MARCON, Frank & HIPPOLYTE, Brice Sogbossi (org.). **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares Sobre a Lei 10.639/2003**. São Cristóvão: UFS, 2007.

MENDONÇA FILHO, Manoel. **Educação, política e polícia – pesquisa de sentidos sobre a atividade educativa e sua natureza pública**. In: ÁGERE, Revista de Educação e Cultura. UFBA, v. 2, n. 2, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORRISON, Toni. **O Olho Mais Azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PINHEIRO FILHO, Fernando. **A noção de representação em Durkheim**. *Lua Nova*, São Paulo, n. 61. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-64452004000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 de Maio de 2008. doi:10.1590/S0102-64452004000100008.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

RODRIGUES, Ronaldo Nogueira. **Relação com o saber: um estudo sobre o sentido da matemática em uma escola pública**. Dissertação: Mestrado em educação matemática: PUC-São Paulo. São Paulo, 2001.

SANTOS, Gevanilda & SILVA, Palmira da (orgs.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SILVA, Veleida Anahi da (org.). **Conexões de Saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com a Saber na Aprendizagem Matemática: uma contribuição para a reflexão sobre as práticas educativas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 37, jan./abr., 2008.

Recebido: 15/12/2011

Aprovado: 22/02/2012