

Por uma política do ínfimo: relações étnico-raciais em suas interfaces com a Educação Matemática

For a policy of the tiny little: ethnic-racial relations in their interfaces with Mathematics Education

Claudia Glavam Duarte¹

Carlos Eduardo Ferreira Monteiro²

Ana Quele Gomes de Almeida³

Resumo: A maioria da população brasileira é constituída por pessoas que se reconhecem negras ou pardas. Apesar disso, os processos de discriminação e preconceito contra as pessoas e a cultura afrodescendentes fazem parte do cotidiano, inclusive em situações educacionais escolares. Este artigo problematiza, a partir de uma perspectiva foucaultiana, alguns aspectos do racismo e de suas repercussões. No que diz respeito à noção de raça, Foucault argumenta que este conceito, com sua vinculação aos aspectos biológicos, vai aparecer somente no final do século XIX com a ideia de uma superioridade entre as raças. O artigo apresenta elementos de pesquisas que analisaram aspectos do racismo em textos e imagens presentes nos livros didáticos e microagressões, tais como risadas e deboches presentes em piadas que inferiorizam o “outro”. O texto também problematiza as ressonâncias das políticas públicas, em especial a lei 10.639, e discute aspectos da Afroetnomatemática como uma possibilidade de dar visibilidade aos estudos das matemáticas criadas no continente africano e articuladas com as discussões étnico-raciais nas práticas escolares e na educação matemática. Para contribuir com a problematização desenvolvida, trazem-se aspectos de um estudo de campo realizado em escola de uma comunidade Quilombola do Nordeste brasileiro. As reflexões deste artigo nos sinalizam a necessidade de, no currículo escolar, estarem presentes diferentes formas de matematizar o mundo, todavia com o cuidado de que tal incorporação possa empoderar o outro e não subordiná-lo a matemática hegemônica. Neste sentido, o artigo defende a ideia de considerarmos uma política do ínfimo que dê conta de analisar os micropoderes que incidem sobre nossas práticas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Racismo; Educação Matemática; Política do Ínfimo.

Abstract: Most of the Brazilian population is comprised of people who recognize themselves as black or mixed. Despite this, the processes of discrimination and prejudice against afro-descendant people and their culture are part of daily life, including in school educational situations. This article problematizes from a Foucaultian perspective some aspects of racism and its repercussions. Regarding the notion of race, Foucault argues that this concept, with its link to biological aspects, will only appear at the end of the nineteenth century with the idea of superiority of a race in comparison to others. The article presents elements of research studies that analyzed aspects of racism in texts and images presented in textbooks and microaggressions such as laughter and debauchery present in jokes that make the “other” inferior. The text also discusses the resonance of public policies, especially Federal Brazilian Law 10.639, and discusses aspects of Afro-Mathematics as a possibility to give visibility to the studies of mathematics created in the African continent articulated with the ethnic-racial discussions in school practices and mathematical education. In order to contribute to the problematization, we bring aspects of a field study carried out in a school of a Quilombola community in Northeast Brazil. The reflections of this article point us to the need of to include in the school curricu-

¹ Professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Campus Litoral Norte vinculada ao PPG Educação em Ciências da UFRGS e do PPG Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do GEEMCo- Grupo de Estudos em Educação Matemática e Contemporaneidade. E-mail: claudiaglavam@hotmail.com

² Professor doutor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) vinculado ao PPGEdumatec. Coordena o GPMECE Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo. E-mail: carlos.monteiro@campus.ul.pt

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da rede Municipal de Ipojuca, PE. E-mail: quelemeister@gmail.com.br

lum different ways to mathematize the world, but with the care that such incorporation can empower the other, and do not subordinate the other to hegemonic mathematics. In this sense, the article defends the idea of considering a policy of the tiny little which accounts for analyzing the micro-powers that affect our practices in the school context.

Keywords: Racism; Mathematical Education; Policy of the Tiniest.

Primeiras palavras: ou daquelas que [ainda] se fazem inaudíveis

Eu gosto de homens [pessoas] que não têm raça.

(COUTO, Mia. 2007, p.28)

A tessitura deste texto emerge em tempos difíceis. Ela vem marcada pelas imagens recentes de Charlottesville⁴ e nos desafia a pensar que temáticas, dadas por nós, como minimizadas pelo menos no âmbito acadêmico, insistem em se reatualizar. Voltam à cena, então, discussões sobre a tão amplamente criticada noção de raça e a necessidade de classificações que descambam por colonizar, escravizar, segregar esterilizar e perseguir milhões de pessoas (ZAMORA, 2012).

A necessidade que temos de prover o mundo de classificações está articulado à intenção de ordenar o mundo, evitando, dessa forma, a desordem e a sensação do caos. Para o sucesso desta empreitada, insistimos em conter a ambivalência da linguagem, característica que nos remeteria à ideia de confusão e, em efeito, ao sintoma de desconforto e aflição frente à falta de categorizações e hierarquizações tão próprias da geometria de nossa racionalidade (BAUMAN, 1999). Poderíamos pensar que nos constituímos em exímios taxonomistas. Inventariáramos classificações e divisões e as catalogariáramos. O esforço em essencializar o outro, seja por sua cultura, seja por marcas próprias de seu corpo, constitui-se em uma operação que intenta construir o fundamento do fundamento a fim de separar e classificar com mais precisão os sujeitos, objetos e eventos. No entanto, essa empreitada está fadada ao fracasso ou, como diz Braidotti (1994, p.40) de forma irônica: “afunda-se quando se vai ao fundamento”, pois não há nada na origem que assegure a fixidez das divisões por nós construídas. Assim, os “a priori” ou o “fundamento último”, considerados “verdadeiros” e que solidificariam nossas classificações, nada mais são do que invenções arbitrárias, contingentes. As análises históricas narram sobre as condições de possibilidade para suas emergências.

Assim ocorre com a noção de raça e racismo. Para Michel Foucault (1999), o discurso racista, em uma perspectiva sociobiológica, surgido no final do século XIX, substituirá o discurso da luta das raças que, no século XVII, estaria desvinculado de uma perspectiva biológica. Descreve-se a luta de raças quando, de forma dicotômica, dois grupos distintos, seja por sua origem, religião, costumes, seja por sua língua, coabitam o mesmo espaço social. A “biologização” do termo raça, que ocorrerá posteriormente, estará atrelada a um processo de purificação das raças e irá funcionar como “princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade”. Tal processo é que propiciará a emergência de enunciações tais como: “[...] temos de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos dessa outra raça, dessa sub-raça, dessa contra-raça que estamos, sem querer, constituindo” (FOUCAULT, 1999, p. 73).

⁴ Referimo-nos ao protesto ocorrido no dia 11 de setembro de 2017 no campus da Universidade da Virgínia em que jovens, articulados com a antiga organização racista Ku Klux Klan, entoavam expressões tais como: “vidas brancas importam” e “judeus não vão nos substituir.” (Folha de São Paulo de 20 de outubro de 2017). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/08/1909511-charlottesville-luta-contra-legado-escravocrata-dos-eua-e-atrai-radicais.shtml>

Percebe-se, assim, que a ideia de uma superioridade, de uma pureza da raça dará início, propriamente, ao racismo em um viés que tem a biologia como seu suporte. Na esteira destas afirmações, poderíamos entender o racismo, em uma perspectiva histórica:

[...] mais profundo que uma velha tradição, muito mais profundo que uma velha ideologia, é outra coisa. A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade não está ligado às mentalidades, às ideologias, às mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder. (Ibidem, p.309)

Assim, teremos a teoria da “degeneração”, no século XIX, que buscará a constituição de patologias, perversões e fraquezas na justificativa de uma possível superioridade entre as raças e que tem no aparato físico-biológico de “cunho científico” uma das grandes tecnologias do poder que permitirá a estratificação do campo social. Configuram-se então os processos discriminatórios que consistem “primeiro, na diminuição, na redução do outro – e também a relação do outro com os seus ‘outros’ – e, em segundo lugar, em dotar todos esses outros, assim ‘diminuídos’, de uma única possibilidade de interpretação dos seus valores e das suas normas” (SKLIAR, 2004, p.76). Importante ressaltar que a “diminuição do outro” por “pequenos” processos discriminatórios que se dão no campo discursivo pode disparar mecanismos ativos, tais como a violência racial ocorrida, por exemplo, com o Nazismo na Alemanha e o Apartheid na África do Sul.

Tais discussões tornam-se pertinentes, pois os dados do último censo demográfico indicam que a população negra no Brasil é representada por 14.517.961 pessoas, enquanto que 82.277.333 se autodenominam pardos (IBGE, 2010) e que, juntos, os negros e os pardos representam mais de 50% dos brasileiros, ou seja, a parcela majoritária da população. No entanto, estudos como os desenvolvidos por Pereira (2011), afirmam que, de 100 alunos entrevistados, 70% se consideraram negros ou afrodescendentes, mas, destes, 65% responderam que não consideravam os negros inteligentes.

Assim, apesar do significativo número de negros e pardos no Brasil, uma “Charlottesville silenciosa” parece ser duplicada em nosso país. Primeiro referimo-nos ao número de mortes de negros e pardos, fruto de execuções recorrentes, por vezes, bastante naturalizadas⁵ e, em segundo, pela “morte” de cunho epistemológico em que silenciemos ou subjugamos seus saberes e as racionalidades que os engendram. Trata-se do Epistemicídio denunciado por Boaventura de Souza Santos (2007, p.21). Tais situações, inevitavelmente articuladas, precisam ser discutidas no âmbito educacional. É disto que se trata este texto, pois ele pretende problematizar as ínfimas sutilezas, especificamente por intermédio da Educação Matemática, que acabam por reforçar processos discriminatórios. É sobre o detalhe que nos debruçamos, a fim de demonstrar que, muitas vezes, são nos pormenores que residem as estratégias de manutenção do racismo. Por este motivo, pensamos ser importante considerarmos uma política do ínfimo que dê conta de analisar os micropoderes que incidem sobre nossas práticas no âmbito escolar.

⁵ De acordo com Waiselfisz (2012, p. 38): “entre 2002 e 2010, segundo os registros do Sistema de Informações de Mortalidade, morreram assassinados no país 272.422 cidadãos negros, com uma média de 30.269 assassinatos ao ano. Só em 2010 foram 34.983. Considerando o conjunto da população, entre 2002 e 2010 as taxas de homicídios brancos caíram de 20,6 para 15,5 homicídios – queda de 24,8% – enquanto a de negros cresceu de 34,1 para 36,0 – aumento de 5,6%. Com isso a vitimização negra na população total, que em 2002 era 65,4 – morriam assassinados, proporcionalmente, 65,4% mais negros que brancos, no ano de 2010 pulou para 132,3% – proporcionalmente, morrem vítimas de homicídio 132,3% mais negros que brancos. As taxas juvenis duplicam, ou mais, às da população total. Assim, em 2010, se a taxas de homicídio da população negra total foi de 36,0 a dos jovens negros foi de 72,0”

Raça e etnia no âmbito educacional.

Consideramos essa discussão pertinente à escola, pois entendemos o espaço escolar como um território de construção de significados para o mundo. É na escola que aprendemos mais do que os conhecimentos específicos, que por si só já estão envoltos em relações de poder. Aprendemos a significar e valorar o mundo que nos cerca, por intermédio do currículo nele desenvolvido. Aprendemos o que é certo/errado, puro/impuro, normal/anormal, entre outros. Nesse processo dicotômico, surge, muitas vezes, a necessidade de “apagamento do outro” (Gallo; Souza 2004, p.15) e a dissolução da diferença por intermédio de processos homogeneizadores, seja por meio de avaliações, seja por currículos hegemônicos. Por este motivo, cabe nos perguntar: como, também na escola, transforma-se a diferença em desigualdade?

Neste sentido, nossa intenção é visibilizar as formas sutis, ínfimas com que o racismo se engendra e é constituído, também, no território escolar. Destacamos a importância desta operação, pois acompanhamos a noção de poder, em sua microfísica, defendido por Foucault (1979; 2000a, 2000b). Para este filósofo, o poder não é algo que emane de um só centro, como algo que se possui, que se adquira. O poder se exerce em todas as direções e sentidos. O poder é relação de força de uns sobre os outros. É uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (Foucault, 1979, p. 8) e, por este motivo, deve ser analisado em sua microfísica, nas menores batalhas, na análise de suas táticas e estratégias colocadas a operar cotidianamente.

O esforço em visibilizar algumas “sutilezas” que conformam o racismo no âmbito escolar tem sido realizado por diferentes perspectivas teóricas que, juntas, mobilizam-se para colocar em cena as microagressões⁶ (Pierce, 1995 apud SILVA; Powell, 2016) que perpassam o ambiente escolar.

Pesquisadores que se debruçam sobre os livros didáticos, recurso muito acessado por professores, estudantes e pais nos processos de escolarização e que podem representar instrumentos de veiculação de modos de significar o mundo, têm colaborado ao dar visibilidade para algumas sutilezas ali presentes. Ao analisar coleções de livros didáticos de História Geral e Língua Portuguesa, Teixeira (2009) identificou em seus resultados que a maioria dos livros associava a imagem do negro a situações negativas.

Inúmeros também são os trabalhos investigativos (UGULINO, 2014; RUPPENTHAL, 2015; SANTOS, 2016) que problematizam as políticas públicas. A Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003) alterou a LDBEN com inclusão de um artigo que afirma a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar de modo a incidir, de forma inclusive jurídica, sobre a escola e as práticas dos docentes nas mais diferentes áreas do conhecimento.

A tese desenvolvida por Campos (2013) ao perguntar *sobre de que rimos?* propõe-nos pensar sobre o riso, o deboche e a piada que insiste em desqualificar o outro e que se constitui em um microfascismo ínfimo e silencioso que insiste em hierarquizar a diferença e, em efeito, aquele que carrega o atributo do diferente. A autora vai sinalizando, ao longo de seu trabalho, que a violência, as microagressões causadas pelo riso que fere são tão humilhantes e tão potentes para destruir o outro quanto uma arma. Nesta perspectiva, faz-se necessário:

⁶ A utilização do prefixo “micro”, na expressão cunhada por Pierce, refere-se à incidência pontual ou individual de uma agressão sofrida pelo sujeito, não sendo utilizada no sentido de “pequeno, sem maiores consequências”.

[...] identificar os condicionantes fascistas que invadem silenciosamente nossos modos de vida e impõem padrões de comportamento excludentes talvez seja um bom começo para definir políticas para pequenos gestos que acabam por dar o “tom” à vida. Reconhecer que o racismo não é um mal entendido é o começo para reconhecer outros gestos, em especial aqueles disfarçados em piadas que podem fazer de nossos momentos de lazer entre amigos, de entretenimento nos meios de comunicação e outros palcos, de enfrentamento nas salas de aula, possibilidades outras de construção de um novo tempo marcado por uma outra estética de vida em sociedade. (Ibidem, p.109)

É para a constituição desta “política para pequenos gestos” que este texto quer contribuir a partir do olhar sobre a Educação Matemática. Queremos “fazer coro” às pesquisas que denunciam, que expõem as sutilezas em sua microfísica e que pretendem inverter e dobrar as relações de força.

E a Educação Matemática? Que interfaces estabelecem com as questões étnico-raciais?

Destacamos aqui os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da Afroetnomatemática⁷. O termo Afroetnomatemática foi desenvolvido por Cunha Junior (2004, 2017) para referir-se aos estudos das matemáticas criadas no continente africano e as contribuições e inter-relações com seus mitos populares, religiões, arquitetura, nas artes, danças, jogos e astronomia. Os povos africanos têm desenvolvido conhecimentos matemáticos há milhares de anos. Gerdes (2007) indica que há desenhos geométricos que datam mais de 90.000 anos na África do Sul, que existem registros dos artefatos matemáticos antiquíssimos, tais como os ossos com marcação de quantidades peculiares, que existem textos matemáticos com resoluções de problemas lendários e que a África do Norte também contribuiu para a álgebra influenciadora cultura islâmica.

Macedo (2015) discute os conhecimentos matemáticos na África, considerando dois vieses: os conhecimentos matemáticos socioculturais dos inúmeros povos africanos, com suas inovações e teorizações no período anterior ao colonialismo, e os conhecimentos científicos da atualidade. Entre os conhecimentos socioculturais e tradicionais, o pesquisador destaca as bases numéricas e geométricas, especialmente a Geometria Fractal. Outros conhecimentos astronômicos e cosmológicos foram investigados à luz do estudo de figuras geométricas esculpidas nos instrumentos de medida para pesar ouro.

No Brasil, a Afroetnomatemática se inicia pela elaboração de práticas pedagógicas do Movimento Negro para a melhoria da Educação Matemática em comunidades de remanescentes de quilombo e em

⁷O termo guarda articulações com a Etnomatemática. D’Ambrósio (2005) afirma que o termo Etnomatemática é composto por três dimensões culturais do fazer humano na sua relação com a realidade: *etno* (contextos); *mathemá* (formas de compreender e conviver com a realidade); *techné* (técnicas e habilidades de lidar com a realidade). Portanto, uma Etnomatemática estaria relacionada à produção cultural pela transformação das realidades num grupo social. Assim, existiriam diversas Etnomatemáticas. Ainda neste sentido, D’Ambrósio (2005) afirma que a hegemonia de uma Etnomatemática em detrimento de outras estaria associada à imposição de uma cultura como superior às demais. D’Ambrósio (2014) afirma que a Matemática que chamamos de acadêmica e escolar, seria uma Etnomatemática baseada em conhecimentos originados, sobretudo, pelo Império Grego, os quais foram valorizados e impostos à outros povos num complexo processo expansionista e colonizador. O programa da Etnomatemática tem um caráter dinâmico e investigativo. Desta forma, pensa além do que conhecemos por Matemática, sem menosprezar os conjuntos de conhecimentos acadêmicos. O enfoque da Etnomatemática vincular-se-ia à Filosofia e à História da Matemática ao abordar as manifestações na dinâmica cultural, tendo seus reflexos diretos na Educação (D’AMBRÓSIO, 2005).

áreas urbanas com maioria de população negra descendente de africanos. Essa iniciativa foi direcionada por reflexões a partir de pesquisas que revelaram a precariedade do ensino da Matemática nestas comunidades e pela constatação de que o fraco desempenho dos estudantes era frequentemente atribuído a eles mesmos e não ao sistema de ensino. Cunha Junior (2004) argumenta que, para essa situação, existia um consenso racista de que *negro não dá pra matemática*, uma justificativa, segundo o autor, para a falta de políticas públicas do Estado.

Na esteira das contribuições disponibilizadas pelas teorizações da Afroetnomatemática, várias pesquisas foram realizadas. Santos (2011) investigou os conhecimentos matemáticos de base africana que professores e coordenadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentavam em seus suportes teórico-metodológicos⁸. Nesta mesma perspectiva, Silva (2015), com o intuito de construir alternativas pedagógicas que levassem em consideração a dimensão étnico racial, buscou desenvolver o estudo de alguns algoritmos: aritméticos, algébricos e geométricos a partir da análise de tecidos das vestimentas dos povos africanos, na organização das aldeias, nos penteados, entre outros.

Destacamos, também, a iniciativa de incorporar ao Brasil as ideias matemáticas originárias da África, visando ao combate do racismo e da discriminação, e o projeto *Brasil – África: Histórias Cruzadas* (GERDES, 2011, p. 2). O material originado dessa colaboração foi uma coleção com oito volumes contendo a História Geral da África e materiais didáticos para alunos de todos os níveis de ensino, entre eles, os jogos intelectuais africanos, visando a diminuir a distância entre as diversas ideias matemáticas e os contextos africanos do cotidiano escolar do Brasil.

Destacamos a relevância destes trabalhos, pois eles apontam para a necessidade de interlocução de saberes a fim de que os alunos possam aprender a matemática escolar⁹. Entretanto, queremos problematizar uma sutileza aí presente. Perguntamo-nos sobre o modo de articulação entre essas “outras” matemáticas e a matemática escolar. Parece-nos que, muitas vezes, ao submetê-las – as “outras matemáticas” – à maquinaria escolar, ocorreria uma *microagressão*, mesmo que em nome de seu empoderamento. Expliquemos nosso argumento: ao incorporar ao currículo escolar a matemática produzida por grupos “minoritários”, tendo como objetivo central a matemática escolar, ou seja, uma utilização que serviria para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos pertinentes à matemática escolar, estar-se-ia subordinando os saberes das “outras matemáticas” à matemática escolar.

⁸ A pesquisadora identificou em seus resultados que a maioria dos professores ignorava os conhecimentos relativos à Etnomatemática e as orientações para valorizarem as relações étnico-raciais na escola, enquanto aqueles que os conheciam não apontavam propostas para sua inserção na sala de aula. Quanto aos formadores, limitavam suas propostas do conhecimento matemático africano à geometria e à arquitetura na história do Egito antigo. A pesquisadora analisa as dificuldades enfrentadas pelos docentes para que houvesse mudanças de abordagem de ensino na Matemática, considerando que dependiam também que as esferas federais fornecessem subsídios financeiros para favorecer sua atuação. Entretanto, Santos (2011) ressalta que, na época da pesquisa, já havia passado mais de uma década da implantação dessa lei, o que não justificaria seu desconhecimento.

⁹ Cabe destacar o entendimento que estamos dando à expressão *Educação Matemática* e os motivos pelos quais estamos adjetivando-a. Inspirados nas leituras da obra de Michel Foucault e do Segundo Wittgenstein, consideramos que os processos educativos concernentes a jogos de linguagem matemáticos (aqueles que corresponderem ou pelo menos se parecem aos da matemática na qual fomos escolarizados) não se restringem à forma de vida escolar: somos educados, isto é, submetidos a “mecanismos de sujeição” (Deacon; Parker, 2000, p. 97), subjetivados, através de jogos de linguagem matemáticos praticados também em outros espaços sociais.

Assim, os conhecimentos da matemática africana seriam utilizados como a justificativa de que se estaria “partindo da realidade”, conforme o chavão educacional. Pensemos, por um instante, que quem parte, parte de um para outro lugar e, talvez, nunca mais retorne. Utilizando outra metáfora, teríamos as matemáticas de cunho africano servindo de “prato de entrada” para o posterior oferecimento do “prato principal”: o desenvolvimento da matemática escolar. Nessa perspectiva, tais matemáticas motivariam a aprendizagem e dariam significado à matemática escolar e à cultura aí representada. Sua utilização seria apenas pano de fundo, algo que serviria momentaneamente para simples contemplação. Trata-se aqui, em nosso entender, do procedimento de tornar o outro exótico, ou, nas palavras de Duschatzky e Skliar (2001, p. 131) a utilização, no currículo escolar, de uma “ótica folclórica caracterizada por uma trajetória turística de costumes de povos e culturas essencializados”.

Acreditamos que Deleuze e Guatarri nos ajudam a pensar sobre esta questão quando elaboram o conceito de Ciência de Estado e Ciência Nômade. A primeira, segundo os autores, está assentada no método científico, e sua maior representante seria a Ciência. Suas características partem de um modelo epistemológico que organiza, classifica, designa os elementos que vão do menor ao maior, do periférico ao centro, do mais simples ao complexo, ou seja, constrói teorias com hierarquias, divisões e ramificações.

De forma geral, podemos inferir que as ciências de Estado buscam afirmações generalizáveis, constituindo-se num modelo totalitário na medida em que nega outras formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. (DUARTE; TASCETTO, 2013, p. 112).

Tais características fazem com que a Ciência de Estado tenha a pretensão de elaborar universais metanarrativas que eliminam qualquer gradiente ou nuance que admita outras explicações para seu objeto. As ciências nômades¹⁰, por sua vez, apresentam características distintas: não apresentam vocação para elaborar metanarrativas, já que se encontram entrelaçadas aos contextos que a produzem; convivem de forma tranquila com as contradições; não estabelecem fronteiras que classificam os conhecimentos e subvertem a noção de autoria do saber, entre outras.

Neste sentido, torna-se relevante pensarmos na forma de “inclusão” dos saberes nômades no território escolar, para que estes não sirvam somente como “matéria-prima” para a apreensão da ciência de Estado. Pontuamos aqui que, mesmo com este cuidado, defendemos a presença dos saberes nômades, ou sujeitados – em uma perspectiva foucaultiana – no território escolar; pois, como dissemos anteriormente, a escola é lugar de produção de significados para olharmos o mundo. Além deste argumento, temos que

A ciência menor, mesmo que não seja a sua pretensão, carrega em si a potência de minar, de constituir-se em uma máquina de guerra que poderia “contaminar”, desestabilizar, produzir fissuras na ciência de Estado. Impedi-la de participar deste jogo e nesta arena, seria negar seu poder de resistência. Em outras palavras, seria negar-lhe a potência do combate. (DUARTE; TASCETTO, 2013, p. 115)

Por este motivo, destacamos novamente a importância de os saberes afro-brasileiros estarem pre-

¹⁰ De acordo com Duarte e Taschetto (2013, p. 113): “a ciência de tipo nômade não chega a ser propriamente uma ciência, pelo menos não no sentido que nos habituamos a pensá-la. Elas são marginais em relação às ciências de Estado. Marginais, contudo, não significa que elas fiquem à margem sobrevivendo das sobras deixadas pelas ciências de Estado. Ficam à margem porque não têm o mesmo estatuto conferido a esta ciência. Poder-se-ia mesmo dizer que se trata de uma “ciência” que diverge profundamente da lógica de organização e funcionamento das ciências régias.”

sentes na escola, mas com o devido cuidado político-metodológico a fim de que possam fazer uso de sua “potência de combate”. No intuito de dar visibilidade à politicidade do conhecimento matemático, destacamos o trabalho investigativo de Almeida (2017) ao identificar a potencialidade do jogo africano *Oware* enquanto ferramenta que envolve conceitos matemáticos e que poderia fomentar discussões étnico-raciais no ambiente escolar. O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Padre Henrique Vieira pertencente à comunidade quilombola Onze Negras, localizada no Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco. Sensibilizada por situações que envolveram seu cotidiano como professora e que culminaram com seu trabalho investigativo, a pesquisadora afirmou:

Enquanto professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes presenciei situações nas quais os alunos afrodescendentes eram alvo de atitudes preconceituosas por parte de seus colegas. Essas eram expressas em atribuição de apelidos pejorativos; a exclusão de determinadas ações; a expressão verbal de opiniões preconceituosas e mitos sobre o negro. O que parecia igualmente preocupante, ou até mais, era a não aceitação por parte das crianças das suas próprias características físicas que os remetiam aos nossos antepassados africanos. Essa autorrejeição manifestava-se em situações pedagógicas, tal como aconteceu no trabalho com um livro infantil sobre a história de uma família da África. Na ocasião, mostrando as gravuras do livro, escutou de um aluno negro o comentário de que determinado personagem era feio. Quando questionado sobre o porquê daquele comentário, para a sua surpresa, o aluno respondeu: “porque ele é negro”. (ALMEIDA, 2017, p. 17)

Nessa perspectiva, o que nos parece mover o trabalho investigativo diz respeito à minimização da autorrejeição vivenciada em sua sala de aula. Apesar de estar interessada na aprendizagem da matemática por meio do jogo *Oware*, a pesquisadora pretende, na miséria do mundo, nas trincheiras de sua sala de aula, constituir-se em uma professora militante, no sentido dado por Gallo (2003), como aquela “que procura viver as situações e, dentro dessas situações vividas, produzir a possibilidade [coletiva] do novo” (Ibidem, p.73). A professora/pesquisadora em questão não abre mão dos conhecimentos, neste caso, os conhecimentos matemáticos, mas entende sua investigação como um vetor de potência para problematizar algo que está para além destes conhecimentos. Assim, ela apresenta não só as possibilidades matemáticas ao se jogar o *Oware*, mas, em conjunto com professores e alunos do quilombo, vai construindo rotas para pensar as questões étnico-raciais. Ela procede “como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta” (NEGRI, 2001, p.24). Sua luta está interessada em promover microrrevoluções, e suas células são as salas de aula do Quilombo. Assim, andarilha por um currículo que se tornava matemática, história, geografia... ela propiciou momentos/oficinas em que verificava que os alunos não conseguiam “falar nada positivo sobre a África” (ALMEIDA, 2017, p.126). A autorrejeição ainda imperava naquele território onde meninos e meninas relacionavam o continente africano à ‘pobreza’, ‘fome’, ‘doença’, ‘macumba’ e ‘negro’ (Ibidem p.126). Foi preciso provocar fissuras, rachaduras nesta compreensão, e o jogo *Oware* e a matemática foram constituídas ferramentas para abrir este solo, por vezes tão petrificado. Acreditamos que é dessa forma que a Educação Matemática pode ajudar a compor um cenário de resistência que promova condições de possibilidade para a constituição de uma existência outra.

Palavras finais

Ao encerrar, mesmo que momentaneamente, esta problematização, acreditamos ter seguido as orientações de Larrosa (2004, p. 15) quando afirma que é preciso:

Receber as palavras, e dá-las. Para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta ao começo, de uma riqueza infinita, para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito... há que se dar as palavras que recebemos.

Escolhemos e distribuimos palavras. De forma específica, palavras que nos fizessem pensar nas facetas do racismo, em suas sutilezas, em seus ínfimos detalhes nas interfaces com a Educação Matemática. Para isso, escolhemos algumas que pudessem problematizar nossa necessidade de classificar o mundo de forma dicotômica, clivando-o sob a lógica do “isto ou aquilo”. Tal necessidade implica a operação de “essencializar o outro”, de fixá-lo, seja por seus costumes, sua religião, seja por sua cor de pele, entre outros. No entanto, essa empreitada, alicerçada na linguagem, está fadada ao fracasso, pois a linguagem vacila e as essências esvaem-se. O isomorfismo entre a linguagem e o mundo é pura criação, invenção. Todavia, insistimos com essa operação, principalmente pelos efeitos que concorrem com ela, dentre estes, a hierarquização. Foucault, ao fazer uma genealogia do racismo, vai apontando o quanto este conceito vai sendo construído a partir de relações de poder interessadas em garantir a hierarquização, por intermédio da supremacia de uma raça sobre a outra.

Acreditamos que as discussões sobre o racismo são importantes e necessitam fazer-se presentes nas escolas, pois são nestas instituições que se ampliam as sensibilidades para experimentar o mundo de maneira ética. Dito de outra forma, a escola pertence ao campo político, produz formas de significar e estar no mundo e, neste sentido, discussões que problematizem as relações étnico-raciais tornam-se relevantes a esta instituição. Na esteira destas compreensões, vários estudos têm sido realizados com o intuito de denunciar processos que hierarquizam e discriminam os sujeitos. São iniciativas que buscam denunciar e, assim, fragilizar representações que, por vezes, parecem cristalizadas sobre os que diferem de nós. Na esteira destas compreensões vários estudos têm sido realizados com o intuito de denunciar processos que hierarquizam e discriminam os sujeitos, constituindo-se em exemplos de iniciativas que buscam denunciar e assim, fragilizar representações que, por vezes, parecem cristalizadas sobre os que diferem de nós.

No que tange à Educação Matemática, deparamo-nos com os diferentes saberes matemáticos pontuados pelo campo da Afroetnomatemática. A importância dessas pesquisas encontra-se na visibilidade que dão à existência de outras formas de matematizar o mundo. No entanto, muitas vezes, ao incorporarmos essas “outras” matemáticas no currículo escolar, acabamos por domesticá-las ao colocá-las a serviço da aprendizagem da matemática escolar. Ferramentas deleuze-guattarianas de Ciência de Estado e Ciência Nômade nos ajudam a compreender a sutileza desta operação que, mesmo sem a intenção, acabam por fragilizar as racionalidades matemáticas que fogem ao modelo hegemônico de se pensar esta área do conhecimento.

Frente a estas sinalizações, defendemos a presença, no currículo escolar, de diferentes formas de

matematizar o mundo, porém devemos cuidar de todos os detalhes que acompanham esta incorporação, pois a linha que empodera o outro é a mesma que pode subordiná-lo. Alinhamo-nos aos trabalhos que buscam educar não só para a matemática, mas também, pela Matemática, ou seja, que a Educação Matemática funcione como um vetor, como uma ferramenta que nos propicie a construção de “um princípio de estilização da conduta para aqueles que querem dar à sua existência a forma mais bela e melhor realizada possível (FOUCAULT,1984, p.218).

Encerramos nossa escrita afirmando a Babel em que vivemos e pontuando que os sujeitos que a habitam são seres multifacetados, incompletos, impuros, híbridos, múltiplos, desenraizados... Ou, como diria a bela música de Arnaldo Antunes, Inclassificáveis...

que preto, que branco, que índio o quê?

que branco, que índio, que preto o quê?

que índio, que preto, que branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos

cafuzos pardos mamelucos sararás

crilouros guaranisseis e judárabes

orientupis orientupis

ameriquítalos luso nipo caboclos

orientupis orientupis

iberibárbaros indo ciganagôs

somos o que somos

inclassificáveis!

(ANTUNES,1996)

Referências

ALMEIDA, A. Q. G. **O uso do jogo oware para ensinar Matemática nos anos iniciais de uma escola quilombola**. 2017. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

ANTUNES, A. Inclassificáveis. In: ANTUNES. **Silêncio**. BMG, 1996. CD, faixa 6.

BAUMANN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRAIDA, C. R. A crítica do conhecimento em Nietzsche. In: TURCKE, C. (Org). **Nietzsche uma provocação**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.

BRASIL. **Lei n. ° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”.

CAMPOS, M. T. A. **Tá rindo de quem?** O negro e o gay como motivos de piadas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

- COUTO, M. Terra sonâmbula. São Paulo: Companhia das Letras, 2007
- JUNIOR, H. C. Afroetnomatemática, África e afrodescendência. Revista Temas em Educação. João Pessoa, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. V. 13, n. 01, p. 83-95, 2004.
- JUNIOR, H. C. Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 107-122, 2017.
- D'AMBROSIO, U. Sociedade, Cultura, Matemática e seu Ensino. Universidade Estadual de Campinas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan-abr. 2005.
- D'AMBROSIO, U. Reflexões sobre conhecimento, currículo e ética. In: ARANTES, V. M. (Org.). **Ensino de Matemática Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2014.
- DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- DUARTE, C. G.; TASCHETTO, L. R. Ciência Maior e Ciência de Menor: ressonâncias da filosofia de Deleuze e Guattari na Etnomatemática. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p.105-118, abril 2013.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **O uso dos prazeres**. História da sexualidade. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1984. v. II.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.
- GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, S.; SOUZA, R. M. Prefácio. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2004.
- GERDES, P. Sobre a história da formação de matemáticos africanos: os primeiros doutorados e o contributo do Ubiratan D'Ambrosio em perspectiva. **Revista Brasileira de História da Matemática**, Especial n. 1, p. 71-80, dez 2007.
- GERDES, P. Incorporando ideias matemáticas provenientes da África na educação matemática no Brasil? O Projeto 'Brasil-África: Histórias Cruzadas'. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática, Recife, 2011. **Anais eletrônicos...** Recife, UFPE, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Resultados do Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo>>.
- LARROSA, J. **Linguagem depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACEDO, J. R. Sobre os conhecimentos Matemáticos na África. **Revista Semana da África na UFRGS**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 28-32, 2015.
- NEGRI, A. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 20001.
- PEREIRA, R. P. **O jogo africano Mancala e o ensino de Matemática em face da Lei 10.639/03**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) –Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, G. H. G.; POWELL, A. Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 9, n. 3, p. 44-76, 2016.

RUPPENTHAL, F. R. **Um percurso possível: uma etnografia do projeto Territoriais Negros em Porto Alegre/RS no âmbito da lei federal 10.639/03**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estudos – CEBRAP**. n.79 São Paulo Nov. 2007

SANTOS, M. M. F. Formação Continuada dos professores na perspectiva da Etnomatemática baseada nas culturas africanas: avanços e entraves. In: XIII Congresso Interamericana de Educação Matemática. **Anais eletrônicos...** Recife, UFPE, 2011.

SANTOS, R. C. **Relações de Poder na construção do currículo praticado: uma análise de conflitos na prática cotidiana de professores na implementação da Lei 10.639 no Ensino de Geografia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, R. T. A. Etnomatemática e alguns algoritmos africanos: articulando questões étnico-raciais e conteúdos de matemática. XIX Encontro brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2015, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora, UFJF, 2015.

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** São Paulo: DP&A, 2004.

TEIXEIRA, R. A representação social do negro no livro didático de História e Língua Portuguesa. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Pedagogia, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PUCPR, 2009.

UGULINO, C. R. F. **O negro e a educação no Brasil: a lei 10.639/03 no cotidiano escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) - Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio, 2014.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012. Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf>

ZAMORA, M. H. R. N. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 563-578, 2012.