

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSÁLIA MARISA DE MELLO

***“É A COR DA PELE QUE FAZ A PESSOA SER
DISCRIMINADA”***

**NARRATIVAS SOBRE O NEGRO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL PRODUZIDAS
EM UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

SÃO LEOPOLDO

2006

ROSÁLIA MARISA DE MELLO

***“É A COR DA PELE QUE FAZ A PESSOA SER
DISCRIMINADA”***

**NARRATIVAS SOBRE O NEGRO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL PRODUZIDAS
EM UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gelsa Knijnik

**São Leopoldo
2006**

Agradeço

A professora Gelsa por toda a confiança depositada em mim nessa caminhada.

Aos meus pais pelo carinho e pelo amor que me ofereceram nessa conquista.

RESUMO

Esta dissertação tem como propósito analisar narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzidas em uma experiência pedagógica de educação matemática realizada com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental da Escola Presidente Vargas, situada no bairro Operário, no município de Campo Bom, estado do Rio Grande do Sul. A produção do material de pesquisa assim como sua análise foram feitas tendo como suporte as teorizações sobre currículo e os aportes dos campos da Etnomatemática e dos Estudos Culturais examinados a partir de uma perspectiva alinhada com o pensamento pós-moderno. A parte empírica da pesquisa foi realizada através de procedimentos de “tipo etnográfico”, tais como observação e gravação em áudio das falas dos alunos produzidas quando da implementação das atividades pedagógicas e a escrita de um diário de campo. A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, há uma apresentação geral do trabalho, a explicitação do lugar teórico a partir do qual foi realizado o estudo, o relato problematizado de como foi construído o objeto de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos. O segundo capítulo indica as balizas conceituais importantes do trabalho. No capítulo 3, está a descrição e a *análise* da experiência pedagógica de educação matemática desenvolvida. O quarto capítulo examina as narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzidas durante o trabalho pedagógico. O resultado desse exame está expresso em duas unidades: 1) Todos somos iguais: supremacia branca e sutileza do racismo; 2) Uma visão biologizada como produtora do racismo. Apoiada nas teorizações de Michael Hardt e Antonio Negri (2003), na obra “Império”, mostra-se que as narrativas dos alunos foram compreendidas como marcadas tanto pelo racismo moderno como pelas sutilezas do racismo imperial. A dissertação finaliza com o capítulo 5, no qual estão algumas reflexões sobre a experiência da realização do Curso de Mestrado, na qual é enfatizado o jogo de posições entre a professora e a pesquisadora que foi se constituindo no processo de elaboração do trabalho.

Palavras-chave: Educação – Etnomatemática – Negro e Discriminação racial

ABSTRAT

The main purpose of this thesis is to analyze narratives produced about the black and the racial discrimination observed in a pedagogical trial on mathematical education. The trial was conducted with students from the sixth grade of elementary school at President Vargas School, located in Bairro Operário, in the municipality of Campo Bom, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The production of the research materials, as well as their analysis were based on theorizations about curriculum, and contributions from the fields of Ethnomathematics and Cultural Studies, examined from a perspective aligned with the post-modern thought. The empirical part of the trial was carried out according to “ethnographic-type” procedures, such as observation and audio recording (later transcribed) of what the students said during the implementation of the pedagogical activities, in addition to a field log. The thesis is divided into five chapters. The first chapter contains a general presentation of the thesis, the explication of the theoretical place where the study was conducted; the report, in problem form, about how the research object was built, as well as the methodological procedures. The second chapter presents the conceptual beacons of major importance to this thesis. Chapter 3 describes and *analyzes* the pedagogical trial on mathematical education, developed for this paper. Chapter 4 examines the narratives about the black and the racial discrimination observed during the pedagogical work. The result of this examination is expressed in two units: 1) We are all equal: white supremacy and the subtleness of racism. 2) A biologized view as the producer of racism. Based on the theorization by Michael Hardt and Antonio Negri (2003) in their book "Empire", it is shown that the students' narratives were comprehended as being marked both by modern racism and by subtlenesses of imperial racism. The thesis is concluded with chapter 5, which contains some reflections on the experiences during the Masters Course. Focus is placed on the game of positions between the professor and the researcher, which took place as this work was unfolding.

Key words: Education – Ethnomathematics – Black and racial discrimination

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇAR	07
2 BALIZANDO CONCEITOS, SINALIZANDO DIREÇÕES	39
3 A EXPERIÊNCIA PENSADA E A EXPERIÊNCIA VIVIDA	47
4 “É SÓ PELA COR, PROFESSORA...”	73
4.1 Todos somos iguais: supremacia branca e sutileza do racismo.....	79
4.2 Uma visão biologizada como produtora do racismo.....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

1 PARA COMEÇAR...

Início esta dissertação apresentando, neste capítulo, os primeiros passos de minha caminhada no curso de Mestrado. Relato que, inicialmente fui orientando-me em uma direção diferente daquela que segui, após estudos, leituras, discussões e orientações tidas no decorrer do curso. Aponto também, neste primeiro capítulo, os referenciais teóricos que possibilitaram um afinamento de meu olhar e uma maior sensibilidade para perceber os direcionamentos a serem tomados no decorrer do trabalho.

Os “motivos” que me conduziram a ingressar no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale dos Sinos no curso de Mestrado em Educação estão diretamente vinculados à minha trajetória profissional. Eu, como professora de Matemática, vinha em busca de uma nova prática, de um novo jeito de lidar com a Matemática na sala de aula. Recordo que, no primeiro encontro com a professora Gelsa Knijnik, falei que o trabalho que desejaria realizar no Mestrado era um estudo que envolvesse uma prática pedagógica. Essa certeza sempre tive comigo e foi concretizada. No entanto, foram dedicadas muitas horas de estudo, discussão e orientação para poder abandonar muitas outras certezas que me acompanhavam e

que acabavam por me direcionar para outras perspectivas de estudo e pesquisa, de caráter mais metodológico. Falava forte em mim, naqueles momentos, a professora que estava em busca de uma “nova” prática, de um “novo” jeito de ensinar Matemática para seus alunos. Era a vontade de mudar, de educar e ensinar que me conduzia a esse interesse pela sala de aula.

Depois de muitas idas e vindas decidindo o que iria pesquisar em relação a uma prática pedagógica, numa das discussões com minha orientadora, percebi que poderia fazer um trabalho envolvendo as diferentes culturas presentes na escola. Desse modo, era preciso focalizar o trabalho numa temática que pudesse centralizar as discussões posteriores. Assim, passei a observar meus alunos e percebi que a discriminação racial em relação aos negros estava fortemente presente na sala de aula.

Comecei a pesquisar sobre a cultura africana em busca de que Matemática poderia trabalhar vinculada a essa cultura. Buscava encontrar a “Matemática africana” para ser trabalhada com meus alunos. Dou-me conta, agora, que nessa etapa de minha caminhada, o que estava direcionando o caminho da pesquisa era a professora de Matemática. Eu, como professora, queria mudar as atitudes de meus alunos em relação à discriminação racial e, ao mesmo tempo, trabalhar a Matemática. Meu foco não estava na problematização e discussão do negro e sim na Matemática. O meu ser professora de Matemática conduziu-me de tal maneira que elaborei um ensaio de projeto de Dissertação no qual incluía uma pesquisa

sobre os desenhos na areia do povo Quioco¹, de Angola. Dediquei um bom tempo de estudo nos trabalhos de Paulus Gerdes sobre esses desenhos e a matemática ali envolvida. Foi através de muitas leituras, orientações e discussões nas aulas de Mestrado que pude começar a direcionar meu olhar para outros aspectos, buscando deslocar o foco que estava nos conteúdos matemáticos para aspectos culturais envolvidos na Matemática.

Desse modo, aos poucos, fui encontrando os caminhos para a pesquisa e tomando novas direções. Comecei a me inquietar com situações que antes não me incomodavam. Um fato marcante, nesse processo, ocorreu em 2004. No desfile de 7 de Setembro, o tema foi a imigração alemã. Todas as escolas de Campo Bom², onde sou professora desde 1998, trabalharam sobre a importância dos imigrantes alemães para o “desenvolvimento” do município. No dia do desfile, observei aquelas crianças usando roupas tipicamente alemãs, sendo muitas delas de descendência negra ou indígena. Naquele momento, pude perceber bem de perto sobre o que dizem os teóricos em relação à imposição de uma cultura sobre a outra na tentativa de apagar as diferenças. Aquele desfile, que “glorificava” os imigrantes alemães e sua cultura, acabava mostrando que essa era “a” cultura, a “única” a ser celebrada. Nesse sentido, cada vez mais comecei a perceber as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade e, principalmente, em situações cotidianas antes não problematizadas por mim.

¹ De acordo com Paulus Gerdes(1993, p.9) essa é uma forma aportuguesada de denominar o povo Tchokwe. O autor realizou uma vasta pesquisa de matemática em relação aos desenhos na areia que resultou na publicação de livros sobre o que denominou “Geometria SONA”.

² No decorrer deste capítulo descrevo o município de Campo Bom.

Assim, os estudos que precederam a escrita dessa dissertação fizeram com realizasse o exercício de questionar, de duvidar daquilo que antes eu considerava como uma verdade, ou melhor, como “a” verdade no que diz respeito à matemática e à diferença cultural³. Aos poucos, a realização do trabalho de pesquisa foi se tornando “desestabilizadora de certezas intelectuais, comportamentais e emocionais” (MARIA ESTER FREITAS, 2003, p.216). Medos, angústias, crises estiveram presentes em todo o momento de meu trabalho, pois “criar alguma coisa significa ter humildade e disponibilidade psicológica para tentar, expôr-se, errar, recomeçar, modificar, experimentar, observar” (FREITAS, 2003, p.219). Lidar com essas sensações e, ao mesmo tempo, dar conta de estudos teóricos foram obstáculos que busquei superar.

Começo a perceber como meu olhar de professora de matemática modificou-se, tornando-se mais aguçado para situações do dia-a-dia. Talvez, porque o olhar de pesquisadora, muitas vezes, sobressaiu. Desse modo, gradativamente fui dando novos significados a situações que vivenciava, colocando novas luzes em episódios e situações de meu cotidiano na escola ou fora dela. Lidar com esses “olhares”, com esses posicionamentos, nas quais em alguns momentos era a professora que tomava as “rédeas” das situações e em outros era a pesquisadora, é o que tornou a pesquisa que realizei desestabilizadora de certezas. Essa desestabilização atingiu não só minha vida profissional como também pessoal.

Somente ao iniciar a pesquisa dessa dissertação foi que, pela primeira vez, conversei com meus pais sobre certos episódios de suas/minha/nossas vidas. Nasci

³ Mais adiante no texto apresento uma discussão sobre diferença cultural.

e cresci em uma localidade rural pertencente ao município de Novo Hamburgo. Meu pai vivia da compra e venda de gado e da agricultura. Minha mãe, como toda “boa moça de família”, era professora. Ser professora, cerca de 40 anos atrás, era ter prestígio na localidade. Atualmente, essa idéia já tem menos força, mas não foi totalmente abandonada. Nessa mesma época, por volta de 1965, na pequena propriedade de 45 hectares de meu avô, em que hoje meus pais vivem e onde também vivi, havia pessoas “de fora” que trabalhavam na agricultura. Com o passar do tempo, meu pai deu continuidade à atividade rural iniciada por meu avô.

Recordo que aquelas pessoas que trabalhavam na propriedade de meu avô e de meus pais na lida do gado e da roça eram todas negras. Trabalhavam pela moradia e pela roupa que recebiam no final de cada semana. Não recebiam salário. Esses negros que ali viviam, muitos ficando até falecer, possivelmente submetiam-se a essas condições de trabalho porque haviam aprendido que aquele era o “lugar no mundo” a eles destinado. Meus pais contaram que os brancos exigiam salários altos e melhores condições de trabalho, por isso preferiam ter empregados negros. Cresci nesse meio, onde os negros eram os empregados e não freqüentavam escolas porque, como ouvi de minha mãe, “para trabalharem na roça não precisavam saber ler nem escrever”. Com o passar dos anos, aqueles “empregados” foram desaparecendo de minha vida. Alguns foram embora, outros morreram. No entanto, as marcas ficaram.

Nas escolas onde estudei raramente havia alguma criança ou professora negra, a não ser as funcionárias da limpeza. Nessas instituições, ensinaram-me muitas coisas, além dos conteúdos de Português, Matemática, Ciências, História e

Geografia. Fui educada nesse meio, onde foram aprendidas verdades, tais como: pessoas brancas são superiores; os colonos do meio rural “não têm cultura”; a beleza está no corpo esbelto, cabelos lisos e olhos claros; e que não só dinheiro era necessário para que um aluno se sentisse parte do grupo que ocupava uma posição destacada na escola. Era preciso “não ser pobre”, mas não somente isto. Essas verdades fizeram com que eu buscasse me esforçar para mudar meu corpo e meu jeito de ser, na procura incansável de me tornar igual àquelas que eram valorizadas na escola, no convívio diário de sala de aula e mesmo fora dela.

José Licínio Backes (2005), em sua tese de doutorado, realizou um trabalho sobre “como são negociadas as identidades e as diferenças culturais no espaço escolar”, pesquisa envolvendo estudantes de Ensino Médio de um Colégio Sinodal do sul do país. Em debates e entrevistas que o autor realizou com os estudantes, eles “foram narrando suas relações com diferentes grupos, sobre outros e sobre si próprios”. Dessa forma, o autor percebeu “algumas ‘marcas’ de suas diferenças e identidades, bem como algumas negociações” (IBIDEM, p.69). Foi observando e conversando com os estudantes que o autor compreendeu como faziam as negociações e como construíam a dicotomia entre “alta” e “baixa” cultura. Assim como aqueles estudantes na minha infância e juventude, também envolvia-me em processos de negociação, para me sentir integrada ao grupo que era considerado o melhor, o que tinha mais “status” entre os colegas e o que possuía a chamada “alta” cultura.

Os episódios que vivenciei em minha infância e juventude foram constituindo-me como mulher branca, magra, de cabelos crespos que, muitas vezes, foram

alisados e tingidos de loiro ainda mais claro. Meu jeito de ser foi sendo desconstruído no momento em que comecei a questionar-me, a inquietar-me sobre esses episódios vivenciados. Questionando meu pai sobre seus antepassados, descobri que tenho parentes negros, que meu pai busca ignorar, jamais convidando-os para qualquer celebração familiar. Para ele, ser negro é sinônimo de ser “empregado de fazendeiro”, de ser uma pessoa que “sempre faz alguma coisa errada”. Talvez, por isso, rejeite assumir qualquer parentesco com essas pessoas.

Assim, ao ter sido educada nesse contexto, minha decisão de pesquisar, em minha dissertação sobre questões relativas à etnicidade e à diferença cultural foi desafiadora, pois desestabilizou conceitos, modos de ser e ver o mundo que foram me fazendo a pessoa que sou. Foi possível, a partir das leituras, estudos e discussões dar um outro sentido às marcas e às lembranças de minha vida. No entanto, depois de todo esse percurso, dou-me conta de que não consegui deixar de me referir às pessoas “brancas” tomando como modelo o “branco-alemão”. Isso mostra o quanto essa narrativa, tão fortemente presente na região do Vale do Sinos, “entrou” na minha vida, tornando-me o que sou. Por isso, no decorrer da dissertação, toda a vez que me reportar ao “branco”, optei por utilizar a expressão “branco/alemão”, pois não é a qualquer “branco” que tanto eu como meus alunos reportamo-nos em nossas falas, mas sim àquele que assume o lugar de modelo para nós.

Juntamente com esse movimento de pensar a mim mesma e de dar outros significados aquilo que estava ao meu redor, comecei a repensar e a refletir sobre questões relacionadas à matemática, por ser a área em que atuo como professora e

porque “a imposição do saber escolar matemático mostra-se rígido e inquestionável [no currículo escolar]” (MENDES E MONTEIRO, 2005, p.8). No momento em que comecei a repensar e refletir sobre a matemática e sobre a minha prática pedagógica, fui criando possibilidades de pequenas fissuras nesse campo rígido e inquestionável que é o saber escolar matemático.

As verdades que me constituíram e constituíram meus alunos acabou por conduzir o foco do trabalho pedagógico nas aulas de matemática para discussões em torno do negro em relação à discriminação racial. Dessa forma, o trabalho foi um grande desafio. Talvez por ter aprendido ao longo da vida a importância das certezas, respostas e de um caminho pré-estabelecido. Fui ensinada a não duvidar nem questionar sobre aquilo que é imposto, em particular, no que se refere a matemática. Um dos grandes aprendizados que tive, ao realizar este trabalho, foi de ter sido tocada como pessoa por essa temática que me propus e fui conduzida a estudar.

Examinar a matemática escolar em uma perspectiva cultural, diferente do que é tratada usualmente, não foi algo trivial para mim. Gradativamente, fui me apropriando das idéias oriundas da Etnomatemática e dos Estudos Culturais, que me deram ferramentas para assumir essa perspectiva. Pude compreender que a Etnomatemática analisa questões sobre a invisibilidade no currículo escolar das culturas dos grupos não hegemônicos e isso me levou a buscar a problematização da matemática escolar marcada pela assepsia de tudo aquilo que pode “contaminá-la”, trazendo questões culturais para serem problematizadas nas aulas de Matemática. Com isso, estive interessada em fazer dessas aulas um espaço que

possibilitasse a entrada no currículo escolar dessas questões que acabam por ficar do lado de fora da escola.

Assim, como a Etnomatemática, os Estudos Culturais, como o nome bem indica, têm como questão central a discussão sobre cultura, apresentando novos enfoques sobre o modo de significá-la. De acordo com Marisa Vorraber Costa,

os Estudos Culturais parecem ser intensamente permeáveis às mudanças históricas, à diversidade de ênfases problemáticas em diferentes momentos e geografias, e têm se caracterizado pelo debate amplo, pela divergência e pela intervenção (2000, p.34).

Nesse sentido, a Etnomatemática e os Estudos Culturais colocam em xeque as concepções elitistas e edificadas sobre cultura, pois são essas concepções que acabam por constituir as narrativas presentes no currículo escolar e na sociedade em relação ao saber matemático e aos marcadores culturais como raça/etnia⁴. Por isso, suspeitar da rígida e inflexível formação acadêmica pela qual passei, não foi algo fácil. Ao mesmo tempo, desfrutei e estou desfrutando, cada vez mais, em assumir uma atitude de problematizar todo um modo de ser que foi me fazendo a pessoa que sou.

A Etnomatemática teve seu início na área da Educação Matemática, em meados dos anos 70, a partir dos estudos de Ubiratan D'Ambrosio. Esse autor destaca que “é importante reconhecer na Etnomatemática um programa de pesquisa⁵ que caminha juntamente com uma prática escolar” (1998, p.5). Há uma

⁴ No capítulo 2 discuto sobre este marcador cultural.

⁵ Como explica Knijnik (2004c), D'Ambrosio, ao utilizar a expressão Programa de Pesquisa teve influência de alguns teóricos, em especial, de Lakatos. Assim, a Etnomatemática concebida por

vasta literatura que envolve este campo de estudo, assim como há uma diversidade de pesquisas etnomatemáticas que seguem diferentes abordagens nesse campo. Dentre essas diferentes abordagens, nesta dissertação apoio-me nos trabalhos realizados na perspectiva concebida por Gelsa Knijnik e seu grupo de pesquisa. Portanto, a Etnomatemática, conforme Knijnik é um campo interessado em

estudar os discursos eurocêntricos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar; analisar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar; discutir questões da diferença na educação matemática, dando centralidade à cultura; problematizar as dicotomias entre a cultura erudita e a cultura popular na educação matemática (2004d, p.31).

Os discursos eurocêntricos que constituem a matemática acadêmica fazem com que apenas o conhecimento matemático centrado na cultura europeia seja legitimado. A matemática escolar⁶, fruto de um processo de recontextualização da matemática acadêmica, acaba, dessa forma, fortemente marcada pelo eurocentrismo. De acordo com Knijnik (2004a), a etnomatemática está interessada em problematizar esses discursos eurocêntricos, pois eles produzem verdades que acabam por “naturalizar” o que é chamado “conhecimento acumulado da humanidade”. A autora chama a atenção para isso ao

[...] enfatizar que somente um subconjunto muito particular de conhecimentos é hoje considerado como parte deste acúmulo. Os modos de produzir conhecimentos, compreender o mundo e dar

D'Ambrosio como Programa de Pesquisa “se constitui em um programa de investigação historiográfica consoante com a perspectiva de Lakatos” (IBIDEM, p.22).

⁶ Considero a matemática escolar como sendo uma recontextualização da matemática acadêmica, acompanhando a posição assumida pelo grupo de orientação da prof^a Gelsa Knijnik e apoiada no autor Basil Bernstein (1996, p.260-261). Para o autor, por exemplo, a Física ensinada na escola é um discurso recontextualizado. Afirma que essa Física “é o resultado de princípios recontextualizadores que efetuaram uma seleção e deslocaram do contexto primário da produção do ‘discurso’ (em geral, as universidades ou agências equivalentes) aquilo que conta como Física e o recolocaram, o refocalizaram, no contexto secundário da reprodução do discurso”, sofrendo uma transformação.

significado às experiências da vida cotidiana de outros povos (como, por exemplo, os não europeus, não brancos, não urbanos) são considerados como não ciência, como não-conhecimento (IBIDEM, p.2).

Em uma das atividades que integraram o processo pedagógico que realizei com os estudantes, pedi que conversassem com seus familiares sobre como realizavam multiplicação e divisão por 10 e por 100, sem a utilização do cálculo escrito. Queria que questionassem seus familiares sobre como faziam os “cálculos de cabeça”. Alguns, no exato momento em que propus a tarefa, já manifestaram suas opiniões, dizendo que seus pais não sabiam coisa alguma. Os comentários eram justificados, por exemplo, devido ao pai só ter freqüentado até a 2ª ou 3ª série do Ensino Fundamental e que, assim, não teria como contribuir com algum conhecimento para a aula de matemática. A mãe sabia “muito menos”. No bairro, na maioria das famílias, as mães trabalhavam em casa e os pais trabalhavam como operários em fábricas de calçado. Os estudantes não viam como a mãe que trabalhava em casa podia saber alguma coisa de “matemática”. Mesmo assim, insisti para que conversassem com seus familiares, pois talvez estivessem enganados sobre o que estavam dizendo em relação a eles. Naquele momento, pude notar o quanto aquelas crianças estavam marcadas com a idéia de que só a escola lida com o conhecimento e de que as mulheres que trabalham em casa nas tarefas domésticas são “menos” que os homens.

No dia seguinte, entrei em sala de aula animada, pois acreditava que as idéias que haviam sido expressas anteriormente foram “apressadas” e que a conversa com seus familiares poderia ter modificado suas opiniões. Percebo agora o quanto fui ingênua em acreditar que tais “verdades” seriam abandonadas tão

facilmente. Os alunos mantiveram o que haviam comentado na aula anterior: os pais não sabiam fazer essas contas “de cabeça” e tinham dificuldades em fazer no papel.

Eu, como professora, senti-me profundamente preocupada, pois minha tentativa em trazer os relatos dos pais sobre como calculavam foi frustrada. Então, como não houve nenhum relato, iniciei a aula tratando do assunto. Fiz uso da calculadora, de questionamentos. No entanto, o mais surpreendente foi que, no decorrer das atividades, no momento em que fui comentando como os cálculos eram feitos e de como poderíamos fazê-los oralmente, os relatos foram surgindo. Começaram a falar: *“Meu pai disse que quando ‘faz vezes’ 10 bota um zero a mais no final do número e que quando é por 100, bota dois zeros”* ; *“Meu pai falou que fazia desse jeito aí, sora”*. Naquele momento, pude perceber que eles tinham conversado com os pais, não falaram antes porque não acreditavam que aquilo que os pais explicaram estava correto, que seria “adequado” para ser trazido para a aula, que não “cabia” em uma aula de matemática.

Aqui, mais uma vez, na realização deste trabalho de dissertação, pude perceber o quanto a pesquisadora iniciante ficou “subordinada” à professora que sou. A frustração que tive em não ter respostas imediatas à minha solicitação de participação nas aulas “dos de fora” levou-me, inicialmente, a não problematizar em maior profundidade o ocorrido, uma atitude que seria compatível com a de uma pesquisadora.

O episódio mostra também como as verdades sobre quem “possui” e quem produz conhecimento estão fortemente presentes na sociedade, fazendo com que

os saberes não escolares, os conhecimentos não produzidos nas instituições escolares sejam considerados menos ou sequer sejam considerados como saberes e como conhecimento. Penso que os alunos, ao não relatarem sobre os modos de calcular que seus pais utilizavam, “sabem” que aquele modo não faz parte da matemática escolar, que algo está “fora de lugar”.

Talvez, isso tenha acontecido porque, como escrevem Alexandrina Monteiro e Jackeline Mendes (2005, p.5), a escola tem apagado o “que o aluno traz de sua vivência, suas formas de pensar e conhecimentos não validados e não legitimados pela prática dominante”. As autoras seguem afirmando que “esse apagamento tem se dado de forma que aquilo que o aluno traz é silenciado e, às vezes, abandonado em função do modo como é apresentada a matemática escolar, como uma forma única [...]” (IBIDEM, p.5).

Quando solicitei aos alunos que buscassem informações com seus familiares, não tive como intuito que essa fosse uma “atividade de início”⁷, mas sim que ela possibilitasse aos estudantes conhecerem outras formas de calcular, de medir, de aproximar, além das apresentadas usualmente nas aulas de matemática. Essa posição que é convergente com a Etnomatemática está interessada em examinar essas possibilidades de diferentes matemáticas estarem presentes no currículo escolar. Como Knijnik (2004e, p. 105) explica,

o que move a Etnomatemática a pesquisar e a analisar as possibilidades de incorporação das diferentes matemáticas no currículo escolar não é o fato de estas serem consideradas como

⁷ Expressão utilizada em meu curso de Magistério no qual toda aula deveria ter uma atividade de início que motivasse os alunos para depois expôr o conteúdo que tinha como objetivo.

‘um núcleo válido’ para o acesso ao saber hegemônico. Se assim fosse, seriam somente um bom ponto de partida, uma ponte para o que interessaria ‘mesmo’ ensinar: uma matemática que, por uma estratégia bastante sofisticada – aquela que Bourdieu chamou de dupla violência simbólica – acabou por se tornar ‘naturalmente’ ‘a’ matemática.

Para a Etnomatemática é central a noção da diferença cultural. Nicholas Burbules (2003, p.160) explica que “a diferença começa a ser vista como uma característica profunda da vida interior e não apenas uma questão de embates entre diversos grupos”. O autor considera a diferença como algo que não é possível classificar ou definir, pois muda e assume “formas diferentes em contextos diferentes” (IBIDEM, p.173). Para o autor, a diferença é vista como uma relação e não como uma distinção, “criando o significado de um ‘entre’” (IBIDEM, p.174).

Nesse sentido, Maura Lopes e Elí Fabris (2005) explicam que a diferença “só faz sentido se vista a partir de significações produzidas dentro de campos de lutas históricas” (IBIDEM, p.9). Assim, as autoras argumentam que “muito mais do que respeitar as diferenças” desenvolvendo “um sentimento de tolerância” em relação às mesmas, é uma posição que “exige relações com as diferenças, possibilidades de trocas e de tomar a diferença como uma posição instituída em relações de poder” (IBIDEM, p.10). Dessa forma, seguem explicando que

a diferença passa a não ser um problema, mas uma possibilidade de enriquecimento, de aprendizagem, de inclusão, de rompimento com os padrões de normalidade instaurados de forma sistemática e profunda na escola moderna (IBIDEM, p.10).

Também Knijnik (2004c) explica que as discussões em torno da diferença cultural passam a ser centrais nas pesquisas educacionais, em particular, nas pesquisas vinculadas à Etnomatemática. Ressalta, no entanto, que se deve ter o

cuidado para não se cair numa visão essencialista da diferença, que deixe sem problematizar a idéia de que

nós – ‘nossa’ escola, o ‘nosso’ modo de interpretar o mundo, a ‘nossa’ matemática – seríamos a norma, o padrão, frente ao qual os ‘outros’- seus modos de transmissão de conhecimento, seus modos de interpretar o mundo, seus modos de inferir – ficariam posicionados na margem do mundo social e também dos processos educativos (IBIDEM, p.32).

Dessa forma, há o interesse em entender que histórias são contadas e recontadas em cada grupo social para identificar que narrativas são produzidas nesses grupos e como, por exemplo, os marcadores sociais de raça/etnia são operados e regulados pela diferença. A diferença, estando no centro de nossas pesquisas etnomatemáticas, faz com que seja analisada a questão do acesso ao saber hegemônico, sob uma perspectiva política e social.

A Etnomatemática, diferentemente do que visões reducionistas apontam, não se opõe ao acesso do conhecimento hegemônico, pois reconhece que esse é o conhecimento legitimado em nossa sociedade. Logo, é importante que os grupos sociais com os quais trabalhamos tenham possibilidades a esse acesso, pois tal conhecimento é considerado socialmente como um dos requisitos para postos de trabalho, ingresso em universidades, etc. No entanto, a Etnomatemática enfatiza que esse acesso ao conhecimento deva ser problematizado, pois “silenciar no currículo escolar uma parte das histórias dos grupos socialmente desprivilegiados não é uma operação neutra, meramente técnica [...]” (KNIJNIK, 2004b, p.4). Como explica Knijnik (IBIDEM), a política do conhecimento está implicada em questões que transcendem a questão do acesso ao saber hegemônico e por isso, o ‘preço’ a ser

pago por esse acesso não é somente o do apagamento e o do silenciamento das culturas marginalizadas.

Nesse sentido, a política do conhecimento vincula-se diretamente à questão da política da identidade. As pesquisas etnomatemáticas examinam tal relação.

Knijnik (2004b, p.5) aponta que

os temas que escolhemos como objeto de estudo, assim como os conteúdos que selecionamos para integrar o currículo escolar e – não menos importante – as ferramentas teóricas com que operamos para olhar sobre tudo isto, acabam por reforçar certas identidades e esmaecer outras tantas. Não que tais identidades sejam compreendidas de um modo essencialista, como algo fixo, uno, imune às interpelações do mundo social às quais somos submetidos. Como nos alertou Woodward (2000), a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades, mas a identidade também está vinculada a condições sociais e materiais (ibidem, p. 14), como, por exemplo, às condições que hoje vivemos como fruto da globalização.

Ao implementar uma prática pedagógica nas aulas de matemática com os alunos da 6ª série da Escola Presidente Vargas, oportunizando a discussão de questões relativas ao negro e à discriminação racial, sou levada a pensar que talvez tenha propiciado que certas identidades – no caso a identidade negra de meus alunos – passassem a ser menos esmaecidas. Mesmo que não tenha conseguido orientar a pesquisa para questões da diferença cultural, tendo centrado fundamentalmente o trabalho na discussão sobre discriminação racial, pude perceber o que as teorizações dos Estudos Culturais dizem quando afirmam que há um jogo entre a política do conhecimento e a política da identidade. “A política do conhecimento questiona isto que tomamos ‘naturalmente’ como as *nossas* verdades, fazendo-nos pensar sobre as verdades ‘dos outros’” (KNIJNIK, 2005, p.4), sobre

seus saberes. Assim, pode-se dizer que, se de um lado há o desejo dos grupos socialmente desfavorecidos pela apropriação dos saberes hegemônicos, de outro lado a perspectiva etnomatemática problematiza a exclusividade de tais saberes no currículo escolar, apontando para as possibilidades de que outros saberes entrem em disputa para integrarem o currículo escolar. Knijnik (IBIDEM, p.4) ressalta que essa disputa

está marcada por relações de poder-saber, relações que acabam legitimando e sendo legitimadoras de alguns discursos, que silenciam outros tantos, precisamente aqueles que dizem dos saberes, das racionalidades, dos valores, das histórias destes indivíduos, destas culturas que colocamos na posição de 'os outros'. É essa operação que nos permite compreender os estreitos vínculos entre a política do conhecimento e a política da identidade.

Por entender a estreita relação entre política do conhecimento e política da identidade é que a Etnomatemática preocupa-se com a discussão curricular, envolvendo os saberes não escolares, tomando-os não como ponto de partida para o acesso ao saber hegemônico e tampouco glorificando-os. Autores como D'Ambrosio e Knijnik consideram que a matemática que é produzida na academia pelos matemáticos também é uma etnomatemática. Portanto, a matemática acadêmica é uma entre muitas etnomatemáticas, mesmo que não seja "uma qualquer" (KNIJNIK, 1996). Ela, assim como as demais etnomatemáticas, está ligada à cultura daquele grupo, no caso, a cultura acadêmica com sua linguagem formal. É nesse sentido que o pensamento etnomatemático dá centralidade à cultura, buscando discutir e problematizar questões relacionadas à dicotomia entre 'alta' e 'baixa' cultura. Assim, o fato dos alunos deixarem de narrar os modos de calcular de seus pais, pode ter ocorrido talvez por estabelecerem separações entre as diferentes culturas, por reconhecerem que na escola somente há lugar para "um" modo de

raciocinar matematicamente. No entanto, o deslocamento de uma posição eurocêntrica não é algo simples de ser realizado, talvez por estarmos acostumados a acreditar que só há uma verdade, um modo de ver as coisas e um julgamento.

Durante a escrita da dissertação fui me dando conta do quão difícil é nos afastarmos de um lugar marcado pela cultura eurocêntrica quando, a partir de um texto de um jornal francês trazido pela professora Gelsa Knijnik para discussão em aula, fui à internet para buscar mais informações sobre uma prática ali descrita. Aprendi, então, que há um grupo de muçulmanos que vivem no sul de Portugal que estão problematizando a prática da ablação do clitóris das mulheres, que é realizada em alguns países da África. De acordo com a jornalista Sofia Branco⁸, há tribos em que o “fenômeno” tende a desaparecer, mas em entrevista feita com Tchambu (guineense, muçulmana e excisada) que no caso dos fulas (um dos grupos étnicos, mais expressivos da Guiné, que pratica a religião muçulmana) trata-se de um ritual ‘indispensável e importante’, fazendo o que viram os antepassados fazerem. “O ritual guineense é chamado de fanado e marca a passagem da infância à idade adulta e que inclui a circuncisão, no caso dos rapazes”.

Os líderes guineenses explicaram que a excisão feminina é “uma cerimônia muito delicada” e que pode, quando mal feita, conduzir à morte. No entanto, quando ocorre algo errado no procedimento, “costuma culpar-se a menina, porque já era impura, ou os pais da menina, porque não a educaram na pureza, ou atribui-se o fracasso a uma qualquer intervenção divina”. Um desses líderes, Alage Mamadu Dumbiá, argumenta para a jornalista que

⁸ Reportagem disponível no site <<http://dossiers.publico.pt/>> , acessado no dia 25 de outubro de 2005.

os usos e costumes não devem ser abandonados. Há uma tendência [na Europa] para monopolizar a civilização e cultura dos outros. Não deviam pôr em causa [os nossos valores], nem dizer 'A nossa civilização é mais bonita do que a vossa.

O líder continua dizendo que: *“Não é crime, não pode ser crime, porque é a nossa tradição. É um símbolo da nossa identidade, uma forma de continuarmos a saber quem somos, fora do nosso país”*.

Nesse sentido, questiono se (nós, mulheres e homens ocidentais) ao condenarmos essa prática como sendo uma mutilação, uma agressão, não estaríamos impondo nossa cultura sobre a “outra”. Sou levada a pensar, a refletir sobre como é difícil enxergar, lidar com outras práticas culturais que colocam em xeque valores, costumes e idéias que temos. Como é complexo lidar com a diferença cultural.

Episódios como esse acima relatado levaram-me a compreender de modo ainda mais forte a importância das discussões em torno de questões culturais e sociais que são de grande interesse para as pesquisas etnomatemáticas e as dos Estudos Culturais. Uma questão que marca esses dois campos teóricos é a centralidade dada à cultura.

A centralidade da cultura pode ser pensada a partir de argumentos de Stuart Hall (1997). O autor (IBIDEM) explica que agora é concedido à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que se estava acostumado antes. Nessa perspectiva, a cultura passou a ser vista “como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos

anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades” (IBIDEM, p. 27), ocupando um lugar central nas discussões e teorizações contemporâneas e, em particular, nos campos teóricos da Etnomatemática e dos Estudos Culturais.

Hall (1997) aborda a concepção da cultura sob dois aspectos, os substantivos e os epistemológicos. Por aspectos substantivos entende “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (IBIDEM, p.16). Dessa forma, aborda que, no século XX, vem ocorrendo uma ‘revolução cultural’, em que tudo acontece e muda muito rápido. As informações são disseminadas instantaneamente através das novas tecnologias. Explica ainda que devido a esta expansão de informações há uma compressão de espaço e tempo, ou seja, “a mídia encurta a velocidade com que as imagens viajam, as distâncias para reunir bens, a taxa de realização de lucros (...)” (IBIDEM, p.18). Esses, segundo Hall, “são os novos ‘sistemas nervosos’ que enredam numa teia sociedades com histórias distintas, diferentes modos de vida, em estágios diversos de desenvolvimento e situadas em diferentes fusos horários” (IBIDEM, p.18). Concebendo a cultura como sendo algo não fixo e flexível, o autor afirma que ela se torna “um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio” (IBIDEM, p.20).

Por aspectos epistemológicos, Hall (1997) refere-se “à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do

mundo” (IBIDEM, p.16). Para o autor, a cultura “não é mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (IBIDEM, p.29). Esse conceito é expresso na chamada ‘virada cultural’, iniciada com uma mudança de posicionamento, de atitude em relação à linguagem.

Esses deslocamentos em relação à linguagem e à cultura marcam o campo dos Estudos Culturais. Pesquisadores como Costa, Silveira e Sommer (2003) relatam que, em meados do século XX, no período de pós-guerra, na Inglaterra, houve uma movimentação intelectual provocando uma reviravolta na teoria cultural. A partir dessa movimentação intelectual, surgem inúmeros artigos e livros, tendo como tema central problematizações sobre a cultura. Os Estudos Culturais surgem em meio a essa movimentação e a outras de grupos “que buscam se apropriar de instrumentos, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo,...”(IBIDEM, p 37) que ao longo do tempo ficaram silenciados.

Inicialmente, a cultura era identificada como sendo as grandes obras de arte e literatura, sendo privilégio de um grupo restrito de pessoas, havendo assim “uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia” (SILVA, 2003, p.131). É nesse contexto que funda-se, em meados de 1980, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Inglaterra, tendo como impulso questionar a cultura dominante da crítica literária. Os esforços do Centro, no começo, concentravam-se “no estudo de formas culturais urbanas, sobretudo das chamadas ‘subculturas’” (IBIDEM, p.132). Posteriormente, dividiu-se “entre duas tendências que ainda se encontram sob tensão nos Estudos Culturais contemporâneos: de um lado, as pesquisas de

terreno, sobretudo etnográficas e, de outro, as interpretações textuais” (IBIDEM, p. 132).

Silva (2003) aborda que, possivelmente, o mais importante nos Estudos Culturais seja a forma que “concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social” (IBIDEM, p.133). Acompanhando Hall (1997), Silva (2003) explica que “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (IBIDEM, p.133). Nessa perspectiva, talvez possamos dar outros sentidos à condenação feita no ocidente à prática da ablação do clitóris, antes referida.

As mudanças conceituais, trazidas pelo campo dos Estudos Culturais, atingiram as teorizações sobre currículo. Passou-se a problematizá-lo e a considerá-lo como um campo de luta. O conhecimento e o currículo passaram a serem vistos “como campos culturais, campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2003, p.135). Nessa perspectiva, de acordo com Silva (2003), pode se afirmar que o currículo é um artefato cultural sob dois aspectos. O autor ressalta que o primeiro aspecto diz respeito a que o currículo é uma invenção social; outro aspecto refere-se ao ‘conteúdo’ do currículo como sendo uma construção social. Nesse sentido, não há como analisar o currículo sem problematizar as relações que determinam quais conteúdos, quais conhecimentos o compõem.

Silva (2001) mostra que o currículo, assim como a cultura, pode ser tomado como prática de significação. Além disso, o currículo “pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, [...]” (IBIDEM, p.19). Dessa forma, o currículo torna-se produtivo, pois é através dele que o que é dado produz sentidos ao que aprendemos e ensinamos. De acordo com o autor (IBIDEM, p.101),

o texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais.

Somente quando iniciei a estudar essas questões é que pude perceber o quanto aquele desfile de 7 de Setembro em Campo Bom estava “recheado” de tais narrativas.

Uma outra narrativa que, no campo da Educação, é muito recorrente diz respeito às possibilidades de acesso a posições sociais privilegiadas que seriam dadas pela escolarização e pelo acesso ao saber hegemônico. Em relação aos afro-descendentes, os números parecem indicar que isso necessariamente não ocorre. Hoje, mais de 50% da população do Brasil é afro-descendente e a população negra ocupa os primeiros lugares no ranking das pesquisas sobre desemprego e pobreza. Os dados⁹ existentes em relação ao número de pobres no Brasil (pessoas com rendimento inferior a R\$ 75,50) apontam que houve uma diminuição em 5 milhões entre 1992 e 2001. Ao mesmo tempo em que o número de negros pobres aumentou em 500 mil. No Brasil, entre os 10 % mais pobres, os negros representam 70% destes 10% . Em relação à renda, os brancos tiveram um aumento de R\$ 65,00

⁹ Dados retirados da reportagem “Brasil Negro: População negra no mercado de trabalho”, disponível no site www.comciencia.br/reportagens/negros/05.shtml , acessado em 19 de janeiro de 2005.

passando para R\$ 406,53; enquanto que os negros apenas R\$ 30,00, passando a R\$ 162,75. Pesquisa do Dieese, de 2002, em Porto Alegre, revela que a taxa de desemprego entre os trabalhadores negros é cerca de 20% superior a dos trabalhadores brancos, sendo que o índice de escolaridade dos trabalhadores desempregados negros é superior ao índice dos trabalhadores desempregados brancos. Essa pesquisa aponta para algo relevante: a fragilidade da idéia de que o acesso aos conhecimentos hegemônicos é condição necessária e suficiente para garantir aos afro-descendentes postos mais qualificados de trabalho. Assim, pode-se pensar que não basta o trabalhador negro ter o acesso ao conhecimento hegemônico e à escolarização para conseguir tais postos de trabalho, pois não é o seu grau de escolaridade e de conhecimentos que o impede de ter um emprego e uma vida melhor e sim a discriminação que sofre por ser negro.

Todas essas questões sobre o negro e a discriminação racial levaram-me a decidir realizar uma experiência¹⁰ pedagógica na qual os alunos produzissem narrativas sobre o negro e a discriminação racial. O trabalho pedagógico, desenvolvido como parte do currículo escolar, considerou as idéias acima expostas, enfatizando que “o currículo é um texto racial” (SILVA, 2003). O referido autor lembra que as questões de raça e etnia não são simplesmente “temas transversais”, pois “o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais” (IBIDEM, p.102). Buscar desconstruir esse texto curricular racial, questionando as narrativas hegemônicas presentes no currículo foi se constituindo em um grande desafio para mim.

¹⁰ No capítulo 3 abordo sobre o sentido dado a palavra “experiência”.

Os campos teóricos da Etnomatemática e dos Estudos Culturais forneceram ferramentas para definir os procedimentos metodológicos que permitiram-me construir um trabalho pedagógico no qual pudessem ser geradas narrativas sobre o negro. No entanto, existiam algumas balizas que me davam sustentação no caminho metodológico e nos redirecionamentos que fui efetivando. Acompanhando Silveira (2002, p.80), tinha presente que

nossos discursos são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes e os sentidos das palavras e expressões variam, freqüentemente, de voz para voz, embora, em nossos esforços racionalistas e unificadores (e o uso de *nossos*, aí, corresponde a uma referência genérica aos homens/mulheres), procuremos cristalizar os *sentidos certos* nos dicionários.[grifos da autora]

Sabia que precisaria analisar as narrativas dos alunos em busca dos enunciados que se repetissem, estando atenta à polifonia de vozes, expressões e sentidos que atravessam as narrativas. Foi a identificação desses atravessadores que configuraram uma análise mais minuciosa, consistente e significativa das narrativas.

Considerarei também que não há uma receita pronta de como pesquisar e sim uma mistura de estratégias metodológicas que foram se configurando no decorrer do trabalho. Nesse sentido, os Estudos Culturais apontam para uma alquimia do processo metodológico que “rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia [...]” (CORAZZA, 2002, p.121). É nesse sentido que as pesquisas etnomatemáticas aproximam-se da perspectiva dos Estudos Culturais, pois tentam provocar rupturas nos cânones da pesquisa acadêmica. Para tanto, ambos os campos servem-se de uma mescla de ferramentas teóricas, ou melhor, há

uma caixa com múltiplas ferramentas que podem ser utilizadas ou não nas pesquisas. O que, por um lado, é algo complicado, pois existe uma pluralidade de ferramentas ‘desarrumadas’ numa caixa. Por outro lado, Corazza argumenta “o quanto de sufocante e improdutivo pode ser um depósito, onde cada tipo de ferramenta é arranjada em sua respectiva prateleira etiquetada” (IBIDEM, p. 122).

Assim, tomei algumas ferramentas desta caixa “desarrumada” produzida pelos Estudos Culturais e pela Etnomatemática como procedimentos metodológicos. Para dar conta da geração do material de pesquisa, utilizei algumas técnicas etnográficas, tais como a escrita de um diário de campo, a realização de observações e a gravação em áudio do trabalho pedagógico desenvolvido.

O uso de tais técnicas fez com que jogasse com minha posição ora de professora ora de pesquisadora. Esse jogo fez com que, em alguns momentos, buscasse incessantemente ocupar uma posição externa a fim de poder analisar o que estava sendo desenvolvido, ouvindo comentários e falas dos alunos e alunas, bem como dando sentidos às expressões e aos gestos que surgiam no decorrer do processo.

Tinha muito presente que as observações que passaria a fazer em relação aos estudantes dentro e fora da sala de aula, bem como em relação ao ambiente escolar só seriam menos “contaminadas” por meu lugar de professora depois que começasse a “estranhar” aquilo que já era tão familiar a mim. Estava, inicialmente, tão imersa naquele ambiente no qual ministrava as aulas de matemática, tão

fortemente posicionada no lugar da professora que os “detalhes” a respeito dos estudantes e do ambiente escolar passavam-me despercebidos.

Na medida em que fui conseguindo iniciar esse processo de estranhamento, comecei a enxergar e ater-me mais aos detalhes antes não percebidos, possibilitando a observação de atitudes, situações e fatos que envolviam os estudantes. Dessa forma, recorri ao diário de campo onde escrevi, após o término de cada aula, minhas reflexões e coloquei apontamentos sobre o que ali havia ocorrido.

A parte do trabalho pedagógico que com mais cuidado registrei foram os debates e discussões realizados com a turma, em grandes ou pequenos grupos. Nesses debates e discussões fiz uso do gravador. No início foi um pouco difícil, já que os alunos não estavam habituados a falar um de cada vez e para fins da pesquisa precisava que isso ocorresse. Assim, organizei os estudantes em pequenos grupos e coloquei um gravador em cada grupo, deixando que operassem com o aparelho. Após, solicitei que ouvissem a gravação feita. Dessa forma, puderam perceber como é difícil ouvir quando muitos falam ao mesmo tempo e também puderam, assim, familiarizar-se com aquela tecnologia que passaria a fazer parte das aulas de matemática. Houve, no entanto, resistência à “ordenação” e ao disciplinamento de suas falas. Isso ocorreu, possivelmente, porque via-os entusiasmados com a “novidade” do gravador. Também sentia-os disponíveis para me ajudar na realização da pesquisa, pois antes mesmo de iniciá-la tinha contado sobre seus propósitos e os convidado a participar. Explicara que a participação deles seria fundamental para a existência do trabalho e que, por isso, teria que gravar suas falas durante as atividades.

Algumas discussões foram feitas a partir de questionamentos que lançava aos estudantes. Estes iam respondendo um de cada vez. De acordo com suas respostas, elaborava as próximas questões. Ao ler o texto de Silveira (2002), que escreveu sobre o uso das entrevistas em pesquisas na perspectiva dos Estudos Culturais, compreendi que é importante reconhecer que na entrevista existe um complexo jogo discursivo que é forjado não só entre o entrevistador e os entrevistados, mas também por tudo aquilo que está ao redor (imagens, representações e outros) e pelas expectativas que são geradas. Além disso, na entrevista, há um jogo de poder entre quem pesquisa e quem é pesquisado, como em qualquer procedimento de investigação. Nesse sentido, ao levar questões para serem discutidas em sala de aula com os estudantes estava conduzindo as perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, os estudantes também estavam determinando o que seria dito sobre o que estava sendo perguntado.

Durante as discussões, quando lançava questões aos estudantes, tentava provocar que suas histórias e “verdades” sobre a discriminação racial em relação ao negro emergissem. Destaquei a todo instante que a opinião de todos era importante, mas notava que sempre havia aqueles que dominavam as discussões. Não eram todos que delas participavam, muitos só ouviam e observavam. Alguns deles vinham falar comigo, em particular, após a aula. Percebia que não queriam expor suas opiniões no grande grupo, talvez por medo de serem julgados ou criticados pelos colegas.

Foi através desses procedimentos metodológicos que fui produzindo o material de pesquisa, reunido ao longo do trabalho pedagógico desenvolvido com a turma de alunos e alunas da Escola Presidente Vargas do bairro Operário do município de Campo Bom¹¹.

O município de Campo Bom faz parte da região do Vale do Sinos, ficando distante 50 km da capital do estado do Rio Grande do Sul. Campo Bom tem, aproximadamente, 54 mil habitantes (em 1997) e politicamente pertence à Região Leste do estado. O nome Campo Bom, segundo Hermann, coordenadora da obra *Documentário Cultural: Campo Bom*, originou-se com os tropeiros, vindos dos Campos de Clima da Serra, que elegeram as terras como ponto de parada obrigatória, pela abundância das águas e pastagens verdejantes para o gado.

Campo Bom pertencia à Colônia de São Leopoldo e essas terras eram habitadas por índios, popularmente chamados bugres, das tribos dos coroados e minuanos. A ocupação de Campo Bom por imigrantes europeus deu-se a partir de 1814. Após, com a elevação de Campo Bom à categoria de Vila, desencadeou um fluxo migratório que favoreceu o processo de desenvolvimento da localidade. A atividade econômica, que era essencialmente agrícola, passou a ter um comércio mais diversificado e instalaram-se indústrias artesanais de cerâmica e sapato. O surgimento da indústria de transformação e a expansão nos segmentos de couro, calçado e cerâmica motivou a vinda de imigrantes de outras partes do estado, acarretando um aumento da população. Isso estimulou a emancipação em 1959.

¹¹ As informações contidas na descrição que a seguir faço de Campo Bom, do bairro Operário e da escola Presidente Vargas referem-se a material obtido em 2005 junto à Prefeitura do município. (Gestão de 1997-2000).

Campo Bom tem as marcas da cultura alemã, mantendo nas principais avenidas prédios com arquitetura característica do período de colonização. É no centro da cidade, na Avenida Brasil, que todos os acontecimentos e movimentações políticas da cidade ocorrem. Atualmente, foi construído, no centro, o Largo Irmãos Vetter. É um local que se caracteriza como um centro de lazer. Nele estão monumentos que representam a história e o desenvolvimento econômico e social do município, tais como: a bicicleta que representa a ciclovia que circula todo o município; um pé que representa o calçado; e uma chaminé que representa as indústrias de cerâmica.

Apesar de morar na cidade de Novo Hamburgo, minha trajetória profissional deu-se em Campo Bom. Foi neste município que estudei e formei-me professora. Fui educada nesse meio, que dá extrema importância às contribuições dos imigrantes alemães que se instalaram no município no período da colonização. Esses imigrantes, ao chegarem, receberam terras, e os índios que ali viviam deixaram de viver na região (banidos de diferentes formas).

A comunidade do Bairro Operário, onde localiza-se a Escola Presidente Vargas, caracteriza-se por ter muitas indústrias e, principalmente, pelo grande número de atelier de calçados. Por isso, o nome Operário, já que a maioria dos moradores são operários de fábricas. O bairro possui uma razoável infra-estrutura, com duas escolas de Ensino Fundamental, duas escolas de Educação Infantil, um posto de saúde, duas quadras esportivas cobertas, além de um diversificado comércio. Muitos imigrantes, que continuam chegando a Campo Bom de várias regiões, acabam por residir nesse bairro. Apesar do pouco poder aquisitivo da

maioria dos moradores, há grupos na comunidade que realizam atividades para ajudar as famílias mais carentes economicamente.

Apesar de ficar cerca de 5 km do centro da cidade, há um sentimento de não pertencimento dos moradores daquele bairro em relação ao município de Campo Bom. Pude perceber isso nas falas dos estudantes, pois muitos quando precisam ir ao centro da cidade dizem: “*Vamos a Campo Bom*”. Talvez, por ser um bairro que abrigue muitas famílias de outras regiões que vêm em busca de emprego, acaba fazendo com que as pessoas não se sintam como parte de uma cidade que se segue dizendo predominantemente de descendência alemã.

Assim, os moradores do bairro Operário acabam discriminados, fortalecendo a narrativa de que ali a maioria são bandidos e drogados. Isso é tão forte que quando falei a familiares e amigos que iria lecionar no bairro Operário, todos disseram que era para ter muito cuidado, sendo melhor pedir transferência, pois era um lugar muito “perigoso”.

A Escola Presidente Vargas atende em torno de 500 alunos de 1ª a 8ª série, tendo um quadro docente formado por 30 professores. A administração da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Existe a preocupação da escola em relação a como ela é “vista” pelo restante da população de Campo Bom. Isso, possivelmente, tem influenciado para que o corpo docente considere a “disciplina” como prioridade da escola. Os estudantes, por sua vez, talvez, preocupados em não se tornarem drogados e bandidos parecem se empenhar em cumprir as regras, em “manter a disciplina”. Nas saídas para apresentação de trabalhos em outras locais, os alunos são orientados para não

esquecerem o “compromisso de bem representar a escola” na qual estudam e o bairro em que moram.

No entanto, nesse meu tempo de professora da escola, tenho observado que estes alunos são discriminados em Campo Bom. Apesar das conquistas e destaques nas disputas que são elaboradas pela Secretaria de Educação, como as olimpíadas de matemática, a “verdade” que se instituiu prevalece. Essas questões balizaram as atividades que constituíram o trabalho pedagógico com a turma de 6ª série. Essa turma era formada por 15 meninos e 14 meninas, com idades que variavam entre 12 a 14 anos, todos moradores do bairro Operário. A turma era considerada pelo corpo docente da escola como a mais “difícil”, devido aos alunos serem muito “agitados”. No entanto, a realização desse trabalho pedagógico fez com que aquela “agitação” passasse a ser vista por mim de uma outra maneira. Fui percebendo que era a minha maneira de entender o que considerava uma turma “boa” de se dar aula, que tinha modificado. Esse pensar a mim mesma atingiu e segue atingindo de modo muito forte meu trabalho docente. Vejo o quanto me introduzir no mundo da pesquisa fez diferença em mim, como pessoa interessada e envolvida com a educação. Com essas inquietações, produzidas pelos estudos que realizei no curso de Mestrado e pelas experiências de minha própria vida, formulei o seguinte problema de pesquisa, em torno do qual foi elaborada esta dissertação:

Quais narrativas sobre o negro foram produzidas por estudantes que participaram de uma experiência de educação matemática, envolvendo questões relativas à discriminação racial?

2 BALIZANDO CONCEITOS, SINALIZANDO DIREÇÕES

Neste capítulo, apresento as balizas conceituais que considere importantes de serem discutidas devido à relevância que tiveram no direcionamento da dissertação. A discussão tem como centro a problematização dos marcadores culturais de raça e etnia. Apoiada nessa discussão justifico a opção que fiz, no trabalho, pelo uso da expressão raça/etnia.

As noções de raça e etnia e o uso das mesmas é algo complexo. Mesmo dentro do campo dos Estudos Culturais há autores¹² que utilizam tais noções de maneiras diferentes, mas todos concordam sobre a complexidade que as envolvem. Nesta seção, busco realizar uma discussão sobre essas noções e posicionar-me quanto à forma que irei utilizá-las nesta dissertação.

¹² Entre tais autores, cito Stuart Hall (2003); Dagmar Meyer (1999) ; Kabengele Munanga (2003); Ana Lúcia E. F. Valente (1994) ; Nilma Lino Gomes (2001).

Em seus estudos, Kabengele Munanga¹³ (2003) traz uma concepção etimológica do conceito de raça onde afirma que

veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais.

Nesse sentido, o conceito de raça utilizado na Zoologia e na Botânica foi transportado “para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais” (MUNANGA, 2003). O autor explica que na França, por volta dos séculos XVI e XVII, esse conceito operou efetivamente entre as classes sociais da época, ou seja, havia a distinção entre plebe e nobreza de acordo com o sangue “puro”.

Com as descobertas e o crescente desenvolvimento econômico da Europa, a partir do século XVIII, passa-se a buscar a classificação e a nomeação de tudo. De acordo com Zygmunt Bauman (1999, p.37), os cientistas, dispostos a controlar a estirpe humana, eram guiados “unicamente por uma compreensão adequada e incontestada do papel e da missão da ciência – por um sentimento de dever à visão da boa sociedade, uma sociedade sadia, ordeira”. Desse modo, houve uma hierarquização da estirpe humana, na qual alguns eram considerados inferiores e deveriam ser eliminados da sociedade, já que esses inferiores não serviriam para compor uma boa sociedade.

De acordo com Munanga (2003), “no século XVII, a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças”.

¹³ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ em 05 de novembro de 2003. Disponível no site www.acaoeducativa.org.br/dowuloands/09abordagem.pdf, acessado em 22 de janeiro de 2006.

Assim surge, segundo o autor, as três raças “que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela”. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, com os avanços da genética houve intensas pesquisas e estudos na busca de uma melhor classificação das raças. Munanga (IBIDEM) explica que de acordo com os progressos na ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica),

os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la entre raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente as raças não existem.

Mesmo com essa descoberta científica continua sendo muito forte a narrativa de que existem raças superiores e inferiores. Há aqueles que, por se considerarem de certa “raça”, são tidos como sendo os melhores, os modelos a serem seguidos. Munanga (2003) aponta que

os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

O conceito de *raça*, vinculado a essas concepções, está fortemente presente na sociedade, nas escolas e nas políticas públicas, ou seja, não foi abandonado. Vincula a importância da cor da pele e dos traços físicos do sujeito para determinar seu lugar na sociedade. Desse modo, Ana Lúcia Valente (1994, p.17) explica que

apesar da descobertas feitas pelos biólogos de “que as ‘raças’ são insignificantes ou irrelevantes, do ponto de vista genético, para explicar a distinção entre grupos humanos” ainda características externas (cor da pele, tipo de cabelos, etc) “são entendidas como diferenças raciais pelos sujeitos que mantêm entre si”. A autora segue afirmando que no Brasil “o conceito de ‘raça’ é ainda utilizado nos estudos de relações entre brancos e negros, embora não se mostre seguro, preciso e suficientemente adequado para definir quem é quem não é negro” (IBIDEM, p.17).

É nesse contexto biologizado do conceito de *raça* que surge o termo *etnia*, contrapondo-se a essas teorias raciais. Dagmar Meyer (2002, p.64) aborda que “o termo é utilizado, fundamentalmente, para referir-se às características culturais que são partilhadas por um povo”, mas chama atenção para que

se pensarmos a cultura como um campo de conflitos e de disputas de poder, pode-se dizer que a opção pelo uso de *etnia* no lugar de *raça* não poderia resolver as questões mais centrais que aí estão em jogo; isso porque, ao deslocar a diferença que a *raça* situava na biologia para o terreno da cultura, esse conceito acabou sustentando um novo racismo no qual as discriminações operam tomando como base supostas incompatibilidades de caráter cultural. (IBIDEM, p.64)

Esse novo racismo que a autora aborda pode ser pensado tendo como referência o racismo imperial que os teóricos Michael Hardt e Antonio Negri discutem na obra “Império”, na qual me apoiei para analisar as narrativas produzidas no trabalho pedagógico. Nessa mesma direção, Munanga (2003) explica que

o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de *raça* ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de *etnia*, diferença cultural ou identidade cultural, mas vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as *raças* de ontem são as *etnias* de hoje.

O autor defende que nada mudou em relação à discriminação racial, apenas os termos e conceitos, ou seja, a discriminação continua operando em nossa sociedade tão fortemente quanto antes. Explica que em seus trabalhos utiliza “geralmente no lugar dos conceitos de ‘raça negra’ e ‘raça branca’, os conceitos de ‘Negros’ e ‘Branco’ no sentido político-ideológico”, pois destaca que o importante é saber o conteúdo político dessas expressões e evitar cair no biologismo, “pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas”.

Meyer (1999, p.74), como antes indiquei, chama a atenção para essa substituição do termo raça por etnia. Esclarece que “o problema não é distinguir raça de etnia, mas distingui-las em oposição, com base na dicotomia natureza e cultura” (IBIDEM, p.74). A autora mostra, ademais, que

a lógica das oposições binárias fundamentais que sustentam o funcionamento do pensamento moderno ocidental; o princípio de hierarquização inscrito nessas oposições e que permite transformar diferenças em desigualdades; as noções de essência e universalidade que estão imbricadas nessa operação.(IBIDEM, p.74)

Meyer, apoiada nesses argumentos, diz que não há uma solução que justifique o uso de uma expressão em vez de outra, pois a escolha sempre será problemática. Desse modo, opta por escrever a expressão *raça/etnia* justamente para chamar a atenção para discussões sobre os conceitos de raça e etnia.

Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 101) explica que a confusão gerada em torno dessa distinção é muito grande, pois em algumas análises entende-se que o termo

“raça” abrange o de “etnia” e já em outras é do contrário o que ocorre. O autor explica que

na primeira perspectiva, as etnias seriam subconjuntos de uma determinada raça; na segunda, a “etnia” seria mais abrangente que “raça” por compreender, além das características físicas definidoras da raça, também características culturais (IBIDEM, p.101).

O autor afirma que dada às dificuldades dessa distinção muitos estudiosos e teóricos utilizam os dois termos de forma equivalente. Essa discussão demonstra justamente o caráter cultural e discursivo desses termos, “pois dependem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença” (IBIDEM, p.101). Desse modo, as noções de raça e etnia estão em constante transformação e mudança, pois dependem do contexto que estão operando para serem conceituadas e, conseqüentemente, posicionarem os sujeitos.

A complexidade envolvida nessa discussão é também apontada por Gomes (2001), quando chama atenção de que o Movimento Negro e alguns cientistas sociais mudaram os alicerces que sustentavam as idéias de raça, dando uma nova interpretação a essa categoria baseada “em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios negros” (IBIDEM, p.84). Mas ressalta que apesar dos estudos e das justificativas teóricas sobre o uso do termo etnia, “na prática social, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais” (IBIDEM, p.84). Dessa forma, entende que raça é “como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente”, rejeitando o “determinismo biológico” (IBIDEM, p.85). Portanto, a autora, assim como

Meyer (1999), utiliza em seus textos raça/etnia para demonstrar a polêmica que há no meio acadêmico e na própria sociedade quanto ao uso desses termos.

Outro teórico preocupado com essa questão é Stuart Hall (2003). O autor explica que à medida em que esses termos se impõem na sociedade, tendo cada vez mais visibilidade, constitui-se em “um processo difícil e pesado”. Dessa forma, agora encontramos “‘raça’ entre parênteses, ‘raça’ sob rasura, ‘raça’ em uma nova configuração com etnicidade” (IBIDEM, p.69). Assim afirma que “‘raça’ é uma construção política e social” sendo de caráter discursivo “em torno da qual se organiza um sistema socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo” (IBIDEM, p.69). O autor esclarece que

o referente biológico nunca opera isoladamente, porém nunca está ausente, ocorrendo de forma mais indireta nos discursos de etnia. Quanto maior a relevância da “eticidade”, mais as suas características são representadas como relativamente fixas, inerentes ao grupo, transmitidas de geração em geração não apenas pela cultura e a educação, mas também pela herança biológica, inscrita no corpo e estabilizada, sobretudo, pelo parentesco e pelas regras do matrimônio endógamo, que garantem ao grupo étnico a manutenção de sua “pureza” genética e, portanto, cultural (IBIDEM, p.69).

Nesse sentido, de acordo com Hall (2003) o racismo opera tanto por aspectos biológicos quanto por aspectos culturais não se constituindo em dois sistemas distintos operando, muitas vezes, simultaneamente. O autor para demonstrar seu posicionamento em relação a essa discussão em torno de raça, etnia e racismo, opta por utilizar o termo raça entre aspas.

Busquei, neste capítulo, apresentar algumas das discussões feitas por autores que examinam, pesquisam e estudam os marcadores culturais de raça e

etnia. Por saber da problemática que envolve o uso de tais marcadores, nessa dissertação, opto por utilizar a expressão raça/etnia, seguindo a posição de autori como Meyer e Gomes, antes referida.

3 A EXPERIÊNCIA PENSADA E A EXPERIÊNCIA VIVIDA

As questões que discuti nos capítulos anteriores, apoiada nos campos teóricos dos Estudos Culturais e da Etnomatemática, balizaram o trabalho pedagógico¹⁴ desenvolvido com a turma da 6ª série da Escola Presidente Vargas. Busquei escutá-los sobre o negro e a discriminação racial e, nesse processo, foi possível fazer pequenas rupturas nas práticas usuais das aulas de matemática. A todo o momento vi-me desafiada a problematizar e compreender o que estava realizando com os estudantes, de modo a tornar o trabalho pedagógico uma experiência, no sentido dado por Jorge Larrosa (2004). Para o autor, experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca” (IBIDEM, p.116).

Larrosa explica que o sujeito moderno cada vez menos vive uma experiência. Muitas coisas passam diariamente em sua vida, mas poucas coisas o tocam. Há um excesso de informações e uma busca constante para saber cada vez mais. No entanto, “com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’) o que consegue é que

¹⁴ A pesquisa foi apreciada e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

nada lhe aconteça” (LARROSA, 2004, p.117). Hoje a informação, os acontecimentos e as notícias chegam muito rápido a todos os lugares do mundo. Assim, a cobrança para que todos estejam informados sobre o maior número de coisas possíveis, é muito grande. Isso acontece devido à evolução e ao acesso facilitado às novas tecnologias, como por exemplo, a internet. Mesmo com acesso facilitado às informações e notícias e com a velocidade em que são divulgadas, o sujeito está sempre correndo atrás do tempo. A vida é marcada pela falta de tempo, pois há sempre muitas coisas para serem produzidas e executadas. No entanto, mesmo com a realização de muitas coisas, não se pensa sobre o que se está produzindo ou realizando. Essas coisas apenas passam, o sujeito moderno não se apropria delas, não consegue ser tocado por elas. A vida, nesse sentido, torna-se empobrecida pela falta de experiências.

Seguindo as idéias de Larrosa, estive atenta para viver a experiência, entendendo que “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm” (LARROSA, 2004, p.122). É preciso parar para ouvir, para sentir e para olhar o que está acontecendo, pois sem isso os acontecimentos não farão sentido a nós mesmos.

No entanto, a ciência moderna, desconfiada da experiência, tratou de modificá-la para convertê-la como método, almejando um caminho seguro. Larrosa (2004) explica que com essa modificação surge a idéia da ciência experimental. Dessa maneira, a experiência tornou-se um experimento, um caminho seguro e previsível da ciência para chegar à “verdade”. O saber da experiência foi

abandonado, pois se opõe ao saber científico. É um saber que não há como separar do indivíduo, ele é único e finito, pois não se aprende da experiência do outro. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível” (IBIDEM p.130), pois é algo que encarna, que interpela, contrapondo-se ao saber científico que está fora do indivíduo, sendo um saber exterior.

A experiência e, conseqüentemente, o saber que dela deriva são cada vez menos valorizados nas escolas, já que é priorizado a transmissão de conhecimentos e de conteúdos visando a homogeneização e a produção de únicas verdades. A experiência “produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”, possui “sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida” e “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer” (LARROSA, 2004, p.132).

Assim, o saber da experiência extra-escolar não tem lugar no currículo, pois o conhecimento valorizado é aquele que está nos livros didáticos selecionados para serem utilizados durante o ano letivo, abrangendo os conteúdos previstos na grade curricular de cada série. As narrativas mais recorrentes indicam que o conhecimento matemático é algo pronto, acabado e à espera que seja adquirido através das aulas ministradas pela professora. Por isso, tratar da matemática fora dessa perspectiva, faz com que sejam produzidos questionamentos sobre o rigor e a eficácia dessas aulas.

Seguindo as idéias trazidas por Larrosa sobre a experiência, relato nesta seção o trabalho pedagógico desenvolvido com uma turma de alunos de 6ª série da Escola Presidente Vargas. Nesse relato busco analisar o jogo de posições entre o eu professora e o eu pesquisadora que se deu no decorrer do processo no qual, atuando como docente daquele grupo de alunos, tomei como objeto de estudo as narrativas sobre o negro e a discriminação racial ali produzidas.

Eu, como professora, comecei a perceber a discriminação racial presente em diferentes circunstâncias na escola e fora dela. Preocupada com essa situação, busquei desenvolver uma prática que pudesse mudar a forma de agir de meus alunos. Desse modo, a pesquisadora que buscava ouvir e analisar as narrativas presentes na sala de aula sobre o negro acabou, muitas e muitas vezes, por se colocar em outra posição. A vontade de educar meus alunos para não serem racistas fez com que ao propor as atividades, que a seguir irei descrever, estivesse sempre com a intenção de tratar e discutir sobre a discriminação. Meus alunos também estavam motivados para essa discussão em torno da discriminação racial envolvendo o negro. Desse modo, percebo que quando a pesquisadora buscava narrativas sobre o negro vinham junto as narrativas sobre a discriminação, pois eu, como professora, estava de fato interessada nelas, apesar de ter explicado para os alunos que a pesquisa envolveria questões sobre o negro.

Inicialmente, perguntei aos alunos da 6ª série se gostariam de participar do trabalho e apresentei as atividades referentes à pesquisa que seriam realizadas durante as aulas de Matemática. Ressaltei o quanto a colaboração e participação deles eram importantes nas atividades que seriam desenvolvidas. Os alunos

aceitaram a proposta e ficaram empolgados por contribuírem para a realização deste trabalho. A experiência pedagógica teve cerca de 90 horas/aula de duração e foram realizados dois encontros fora do horário de aula para conclusão da mesma.

Iniciei o trabalho pedagógico com a exibição do filme “Duelo de Titãs” produzido pela Disney, lançado em 2000, nos Estados Unidos, tendo duração de 113 minutos. Os atores principais desse filme são Denzel Washington (Herman Boone) e Will Patton (Bill Yoast). Decidi pôr um filme para desencadear o trabalho pedagógico não com o intuito de ser uma atividade de motivação e sim porque esse filme trata de um tema que já estava presente nas discussões informais dos estudantes: a discriminação racial. Desse modo, considerei o filme como importante artefato a ser trazido para a sala de aula, pois os Estudos Culturais têm mostrado como “somos interpelados/as diariamente pela mídia, pela Internet, pelos diferentes artefatos culturais que produzem significados e são significados culturalmente por nós” (FABRÍS, 2002, p.121). Nesse sentido, o filme propiciou que os estudantes falassem sobre as questões que estava interessada em pesquisar.

Os Estudos Culturais possibilitaram romper com paradigmas criados em relação aos filmes, pois “a idéia de que o cinema é apenas um lugar de entretenimento torna-se questionável, afinal, de modo geral, os artefatos culturais estão presentes em nosso cotidiano das mais diferentes formas” (SABAT, 2004, p.95). Desse modo, “é importante discutir os significados de que seus filmes [da Disney] produzem, os papéis que legitimam e as narrativas que constroem” para definir a vida dos sujeitos que são interpelados por eles (GIROUX, 1995, p.59).

Mesmo que, inicialmente, não tivesse clareza do quanto estava dirigindo a produção das narrativas para a questão da discriminação racial e não para o “negro” foi a partir da qualificação do projeto de dissertação que fui me dando conta de que a escolha do filme foi feita pela professora, pois tratava do assunto que ela estava interessada, e não pela pesquisadora. Era a professora que queria mostrar para seus alunos o quanto é ruim ser racista. A pesquisadora, por sua vez, também estava interessada nessa atividade, pois queria ouvir as narrativas que seriam produzidas a partir do filme. Na exibição do filme, como em tantos outros momentos da pesquisa, não consegui desgrudar a professora que sou da pesquisadora que realizava uma dissertação.

O filme “Duelo de Titãs” conta uma história baseada em fatos reais que se passaram nos anos 70, quando numa cidade do Estado de Virgínia, nos Estados Unidos, foi decretada a obrigatoriedade da integração racial nas escolas, ou seja, negros e brancos deveriam estudar na mesma escola. Cumprindo a norma, a escola T.C.Williams substituiu o treinador de futebol americano Bill Yoast (Will Patton), branco, depois de levar o time a 15 temporadas vitoriosas, por Herman Boone (Denzel Washington), negro, um profissional durão, obstinado e o oposto do estimado Yeast. Além de não ser bem recebido, o novo treinador teve que lidar com jovens que estavam juntos pela primeira vez e que, por discriminação racial, não se relacionavam bem. Mais do que o esporte, o racismo era o maior desafio que Boone enfrentava para levar o time adiante.

Enquanto observava o grupo de alunos assistindo ao filme, fui anotando seus comentários e registrando suas reações. Alguns estudantes comentaram que não

seriam mais racistas, pois era uma atitude muito ruim. Outros disseram que não dava para acreditar que existiam pessoas assim. Foi nesse momento que uma aluna disse: *“existem pessoas que são racistas e muitas, só que existem também pessoas que não querem enxergar esta discriminação”*. Eu, sentada, em uma das extremidades da sala, observando as reações que ocorriam em cada um e cada uma, pude ver que nem todos achavam que as atitudes dos estudantes brancos eram tão ruins assim. Houve comentários de que também existiam estudantes negros que não gostavam dos brancos. Algumas cenas, nas quais aparecem os jovens brancos xingando os jovens negros, fizeram com que alguns alunos dessem risadas, achando “graça” do que estavam vendo. Já os alunos negros permaneceram sérios, observando atentos a cada cena que era exibida. Percebi que muitos alunos foram tocados pelas idéias abordadas no filme, mas outros acharam tudo “uma besteira”. Um aluno disse: *“Negro e branco é tudo igual. São os negros que criam problema, achando que são discriminados por causa da cor”*.

Como pesquisadora, estava interessada nas discussões sobre os significados produzidos pelo filme em relação ao negro e à discriminação racial. No entanto, a discussão feita, posteriormente, sobre o filme foi, muitas vezes, conduzida pela professora. Eu, como professora, queria sobretudo que meus alunos percebessem o quanto a discriminação racial era ruim e que o racismo que era retratado no filme também se fazia presente na nossa escola.

Muitas são as críticas em relação aos filmes produzidos pela Disney, pois o racismo muitas vezes está presente nesses filmes, mesmo que de modo sutil. De acordo com Giroux (1995, p.70), nos filmes animados da Disney é produzido “uma

série de representações e códigos através dos quais se ensina às crianças que as diferenças culturais que não trazem a marca da etnicidade branca são desviantes, inferiores, pouco inteligentes e uma ameaça a ser superada”. Eu acrescentaria que não somente nos filmes animados da Disney e sim na maioria dos filmes. A etnicidade branca é tida como sendo “a correta” e o modelo a ser seguido na sociedade. Um exemplo, dessa imposição de modelos, pode ser pensado a partir dos penteados que aparecem no filme “Duelo de Titãs”, pois as poucas mulheres negras que tinham algum destaque no filme tinham sempre seus cabelos alisados. Na sala de aula, observei que minhas alunas negras estavam sempre com seus cabelos bem presos ou até mesmo alisados. Nunca as vi com seus cabelos soltos e crespos. Esse negar o próprio cabelo, visando ser o mais próximo do branco demonstra a busca pelo modelo, neste caso, a busca por uma “beleza ideal”.

Giroux (1995, p.70), mostra que o racismo “é definido tanto pela presença das representações racistas quanto pela ausência de representações mais complexas dos afro-americanos e de pessoas de outras raças e etnias”. Esse é o novo racismo, que discuto mais adiante, mostrando que é nessa sutileza que somos interpelados diariamente por atos racistas. São nessas formas de interpelação que a “branquidade é universalizada [...]” (IBIDEM, p.70). Parafraseando o autor, poderia dizer que “as diferenças culturais [no filme “Duelo de Titãs] são expressas através de uma hierarquia racial ‘naturalizada’[...]” (IBIDEM, p.71).

Essa hierarquização racial “naturalizada” é consequência de um racismo, pois os modos com que os não-brancos são apresentados acabam por colocá-los em posição de desvantagem social. Assim, os marcadores culturais como os de

raça/etnia acabam produzindo efeitos e posicionando os sujeitos nos seus ‘devidos’ lugares. A partir desses marcadores, são construídas “fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações” (MEYER, 2002, p.61). Os excertos abaixo evidenciam essa questão¹⁵:

Professora: Bem pessoal vamos conversar sobre o filme que assistimos ontem. Gostaria que falassem o que o filme fez vocês pensarem?

Aluno 1: Racismo,[o filme] fala do racismo.

Aluno 2: Racismo.

Aluno 3: Começaram a falar errado, que era só para os brancos, tem que ser para os negros também a escola.

Aluno 4: *Professora, que os negros têm uma coisa diferenciada do branco, eles acharam que o negro era o diferente porque lá todos eram brancos os que estudavam na escola e que moravam naquele bairro.*

Aluno 5: Acho que tudo começou, assim do jeito que é mostrado no filme, com os negros estudarem na escola dos brancos.

Aluno 6: *Negro morava num bairro e branco noutro. Acho que os negros não deveriam ir para bairro dos brancos.*

Aluno 7: Não dá prá pensar que cada um tem seu lugar, hoje todo mundo ta em todo lugar. Como pode separar as pessoas?

Aluno 8: É, mas, tem lugar que branco ocupa, quase certo. E que [pra] negro é difícil.

Professora: Alguém tem um exemplo sobre isto que estamos falando dos lugares?

Aluno 9: *Que nem professora, no shopping é difícil ver negro lá dentro passeando. Tem negro trabalhando, limpando o chão, o banheiro.*

¹⁵ Ao longo do texto apresento excertos de narrativas produzidas durante o trabalho pedagógico. Tais excertos foram demarcados com o uso de uma fonte diferente da utilizada no restante do trabalho. Grifei em itálico suas partes que considere mais relevantes para meus argumentos. Devido ao tipo de trabalho desenvolvido no processo pedagógico, foi difícil identificar, a partir das gravações, o nome dos alunos que produziram as narrativas. Frente a esse obstáculo, optei por indicar, os estudantes através de números, para sinalizar os diferentes narradores.

Um aluno comentou que o racismo que aparecia no filme “Duelo de Titãs” acontece com menor frequência, mas sabe que muitas pessoas sofrem com a discriminação racial. Essa discussão inicial sobre a discriminação fez com que os alunos estivessem mais atentos a fatos do cotidiano que estavam ocorrendo, envolvendo tal tema. Eles contavam vários episódios e traziam muitos materiais sobre a discriminação racial para aula. Percebendo esse interesse dos estudantes (e meu também) em discutir mais sobre essa questão, selecionei reportagens de jornais que abordassem sobre o tema da discriminação racial, para serem utilizadas numa atividade.

O direcionamento dessa atividade, assim como de todas as demais, foi se dando no processo. No entanto, a seleção e a orientação dada ao trabalho pedagógico estiveram sempre marcadas pela intencionalidade da pesquisa que estava realizando. Ciente disso, organizei os alunos em pequenos grupos e distribuí reportagens de jornais que relatavam o episódio ocorrido com o jogador Grafite¹⁶ e o episódio da visita do presidente Lula a países do continente Africano¹⁷. Os estudantes leram o material que receberam e organizaram uma apresentação na qual relatam o que haviam lido e expuseram suas opiniões sobre o assunto. Foi um pouco difícil no início, pois os alunos não estavam acostumados com esse tipo de prática. Eu, como professora, tentei organizá-los, orientá-los sobre como se apresentava um trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que os incitava a debater sobre o que haviam lido. A pesquisadora estava atenta às narrativas que emergiam

¹⁶ O jogador de futebol Grafite, do São Paulo Futebol Clube, em um jogo pela “Copa Libertadores da América”, no Morumbi, foi insultado pelo jogador Leandro Desábato, zagueiro do time argentino Quilmes. Segundo depoimento de Grafite à polícia, Desábato teria chamado Grafite de “negro de merda”. (Fonte: reportagem jornal Zero Hora. Porto Alegre, 15 de abril de 2005).

¹⁷ Reportagem publicada no jornal Zero Hora referente à visita do presidente Lula a países do continente Africano, na qual o presidente pede desculpas aos africanos pela escravidão num discurso na ilha de Goreé. (Fonte: reportagem jornal Zero Hora. Porto Alegre, 15 de abril de 2005).

dessa atividade, anotando as reações e gravando tudo em fita cassete para ser transcrito e analisado posteriormente. Entretanto, a professora também se fazia presente, com seus propósitos de educar os alunos.

Essa atividade gerou muitas narrativas. Chamou-me a atenção como os estudantes condenaram a prática racista ocorrida com o jogador Grafite mesmo que, em muitos momentos, eu notasse que alguns alunos tinham atitudes racistas em relação aos colegas negros.

Aluno 1: Indignação. Em 13 de abril de 2005 em um jogo entre São Paulo e Quilmes, no Morumbi, o jogador Leandro de Satto xingou o jogador Grafite, após isso foi levado para a 3ª DP da Vila Sônia em São Paulo. Opiniões: Ele [jogador Leandro] deveria ficar mais tempo na prisão e não deveria ter fiança; ele deveria ficar mais algum tempo preso antes de alguém lhe pagar a fiança; ele chamou o Grafite acidentalmente, pois eles estavam perdendo o jogo e ele estava com raiva, mas apesar de ter falado da boca para fora, nós concordamos com a polícia pelo fato dele ter sido preso.

Aluno 2: Eu acho errado que o zagueiro argentino Leandro chamou o atacante são-paulino Grafite de “negrito de merda”, entre outros xingamentos imperdoáveis. Achamos também errado porque não devemos ofender os negros porque eles são humanos como nós, não acho certo isso só por ser de cor diferente.

Aluno 3: Professora, que nem assim, qualquer jogador, entrou no estádio, já está sendo agredido, durante o jogo e começam: seu podre, um baita de um pernetta, alemão, negro. Daí que eu coloquei que o jogador Leandro chamou o atacante são-paulino de “negrito de merda”, o Grafite, e ele não deveria ficar só uma noite na cadeia, antes da fiança. Ele é pessoa que nem nós, não é porque ele é famoso, jogador, que não precisa ficar um, dois anos...

Após a apresentação e discussão, da qual os excertos acima foram selecionados, falei que seria realizada uma pesquisa através da Internet sobre o negro. Os alunos ficaram muito empolgados em ter acesso à essa tecnologia, pois apenas cinco alunos haviam tido contato com ela anteriormente. Foram organizados

dois grupos de alunos para irem até a sala de informática de uma outra escola municipal, devido a esse laboratório dispor somente de 11 computadores. Foi uma experiência muito interessante, tanto para mim quanto para os alunos. Cada aluno teve que pesquisar e escolher um texto que falasse sobre o negro, sendo alguns impressos no mesmo dia e outros posteriormente. Notei que foram insuficientes duas horas para cada grupo realizar essa atividade, pois para a maioria dos alunos era o primeiro contato com o computador e com a Internet. Foi necessário usar um tempo para que aprendessem a usar o teclado do computador, a manusear o mouse e a navegar na Internet. Ambos os grupos visitaram vários sites, mas principalmente os da rede GLOBO e do SBT, de jogos e de chats. O interesse em conhecer mais sobre o mundo da televisão, dos artistas e “bater papo” com outros jovens era muito grande, assim demonstraram um grande desejo de aprender mais sobre o computador o que fez surgir a idéia de repetir a atividade. Busquei lidar da melhor forma possível com o conflito gerado entre seus interesses e o interesse da pesquisadora com seu objeto de estudo.

No caminho de volta, no ônibus, sempre conversava com os alunos sobre o que tinham achado da experiência. Alguns questionavam por que só algumas escolas têm computadores para os estudantes, outros reclamavam do pouco tempo, mas todos diziam que valeu a pena vivenciarem essa experiência. Tentei conversar em ambos os grupos sobre o que tinham pesquisado. Alguns alunos, que já estavam com seu texto impresso, começaram a falar do porquê de tê-lo escolhido. Um aluno disse:

Escolhi esse porque fala de como é difícil o negro arrumar trabalho. É que lá perto de casa tem uma família que tem só negro e eles não conseguem emprego. E tem um vizinho que diz que eles são tudo vagabundo. Vou mostrar o texto prá ele, pra mostrar que tem é racismo contra os negros, por isso é difícil arrumar trabalho.

Nesse momento, vi que era importante permitir que aqueles que tivessem imprimido o texto o levassem para casa. Uma aluna disse:

Sora, não sabia que tinha tanta coisa sobre o negro. Pensei que só ia achar coisas da escravidão, mas tem um monte. Foi difícil escolher um.

Depoimentos como esse foram decisivos para que cada vez mais ficasse convencida da necessidade de uma segunda pesquisa através da Internet.

Nas falas dos alunos pude perceber como uma discussão, na qual eles expressam suas opiniões contando episódios que vivenciaram, pode contribuir para a reflexão sobre questões culturais e sociais. A aluna não pensava que havia “*tanta coisa sobre o negro*” porque, talvez, o que a marcou, em seu processo de escolarização, em relação ao negro foi que ele era escravo ou fatos envolvendo a escravidão. De acordo com Gomes (1995, p. 58), a disciplina de História, ao abordar com os estudantes sobre a questão racial, “apresenta o negro somente como escravo”. Fazer com que, no processo pedagógico que estávamos realizando, os estudantes expressassem seus modos de significar a cultura afro-descendente, a história do negro no Brasil e as questões sociais e políticas envolvendo o negro, além de produzir material para a pesquisa, possivelmente criou algumas rupturas no que constituiu, usualmente, o currículo escolar.

Na segunda visita, os grupos puderam “navegar” por mais tempo, pois já sabiam várias coisas sobre como operar com o computador e a Internet. Dessa vez, como havia problemas com a impressora, a professora de informática do laboratório envio-me através de email os textos escolhidos pelos alunos. Os estudantes pesquisaram na Internet sobre várias questões envolvendo o negro, mas a maioria pesquisou sobre a discriminação racial, talvez porque depois de tudo que discutimos em aula sobre o filme e sobre as reportagens, estavam envolvidos nessas questões. Assim, para decidir como organizariam o trabalho com esses textos, tive que imprimi-los e analisá-los.

No intervalo de tempo em que estava elaborando o que faria com esse material, propus aos alunos que realizassem uma pesquisa na comunidade sobre o que estávamos discutindo nas aulas de Matemática. Ao propor essa atividade, a pesquisadora via a possibilidade de narrativas sobre o negro e a discriminação racial serem produzidas, ao mesmo tempo em que a professora estava preocupada em trabalhar conteúdos matemáticos, pois não conseguia abrir mão de sua “aula de Matemática”. Também ao examinar os textos, pensava em propôr atividades que propiciassem a produção de material de pesquisa. Contudo, tinha presente que, como professora, era preciso trabalhar algo “matemático”.

Os alunos reuniram-se em grupos e elaboraram 5 questões para realizarem a pesquisa na comunidade durante as férias do mês de julho. No retorno às aulas, estavam de posse das respostas dadas pelos entrevistados. Nos grupos, os

estudantes elaboraram a tabulação¹⁸ das respostas, de acordo com a minha orientação. Após essa tarefa, leram e discutiram as respostas dadas pelos entrevistados. Nessa discussão, tiveram que organizar uma apresentação para o grande grupo a fim de explicar as perguntas feitas, as conclusões e as reflexões a partir dessa pesquisa. Surpreendi-me com o desempenho e o envolvimento de alunos que, muitas vezes, não realizavam as atividades propostas nas aulas de Matemática. Esses alunos que geralmente ficam “de fora” do contexto das minhas aulas, envolveram-se de tal forma que foram eles que explicaram para aqueles colegas tidos como os melhores da sala em Matemática como deveriam organizar a tabela com as respostas da pesquisa.

Isso levou-me a refletir o quanto não oportunizava, em minhas aulas, outras formas de conceber a matemática e, muito menos, colocava sob suspeição a matemática escolar que determinava quem era “bom” ou “fraco” na disciplina. Nesse sentido, a experiência pedagógica que desenvolvi pode ser pensada de modo similar ao que Knijnik (2004a) escreveu em relação a um estudo que realizou com jovens e adultos do meio rural. A autora diz que tal estudo tratou, “de um certo modo, de problematizar o tecido curricular ‘domesticado’ ao longo da história da civilização ocidental, buscando entender as repercussões desta ‘profanação do sagrado’ da matemática escolar” (IBIDEM, p.11).

¹⁸ Nessa atividade os alunos tabularam as respostas em um gráfico de duas entradas. Em uma das entradas estavam os nomes dos entrevistados e em outra as perguntas que foram feitas e suas respectivas respostas. Esse gráfico, em forma de tabela, foi feito em um pedaço de papel pardo. Recortaram da ficha que realizaram a pesquisa as respostas de cada entrevistado e colaram no cartaz. Desse modo, cada grupo tinha um quadro onde estavam todos entrevistados e suas respectivas respostas em cada pergunta. Nessa atividade os alunos trabalharam com construção e interpretação de tabelas e com noções de estatística para elaborarem as conclusões que obtiveram de suas pesquisas.

A “profanação do sagrado” que busquei praticar nas aulas de matemática produziu desconforto entre os estudantes. Ouvi de alguns alunos que estavam gostando do trabalho porque não estavam estudando matemática, enquanto uma aluna comentou: “*estamos estudando, sim, matemática*”. A aluna mostrou que a tabela organizada pelos grupos, contendo os dados da pesquisa, possibilitava que fossem localizadas as respostas de cada pessoa entrevistada. Essa aluna comentou sobre a “matematicidade” da tabela, dizendo que tinha participado da Olimpíada de Matemática promovida pelo MEC e uma das questões da prova envolvia a interpretação de uma tabela com duas entradas. Essa idéia de que se não houver números e cálculos tradicionalmente trabalhados no currículo escolar não é considerado aula de Matemática estava fortemente presente entre os alunos.

A pesquisa realizada por Cláudio José de Oliveira (1998) em sua dissertação de mestrado também aborda sobre essas concepções sobre o que é aula de matemática. O autor relata que, durante o trabalho pedagógico, alguns de seus alunos também questionaram sobre as aulas expressando resistência à perspectiva de trabalho desenvolvido. Seus estudantes estavam preocupados em relação à falta de conteúdos, de conhecimentos matemáticos escolares necessários posteriormente para suas vidas. Dessa forma, o autor buscou discutir e problematizar com o grupo essas opiniões, mas muitos alunos, assim como os meus, só consideravam “aula de matemática” quando esta envolvia atividades intituladas do tipo “resolva ou calcule”. Mas não só os alunos ficaram desestabilizados com a experiência pedagógica. Eu mesma, apesar das leituras que fiz sobre a Etnomatemática e os Estudos Culturais, muitas vezes percebi o quanto era difícil romper com minha formação de professora de matemática.

Antes de iniciar a pesquisa, tive que encaminhar um pedido à Secretaria de Educação do município, solicitando a autorização para a realização do trabalho pedagógico. Nesse pedido, expliquei a intenção da pesquisa e listei os “conteúdos” de matemática que seriam desenvolvidos durante as atividades. Foram os argumentos em relação aos conteúdos de matemática que possibilitaram que o trabalho fosse autorizado, com seu desenvolvimento sendo acompanhado pela coordenadora pedagógica da escola. Penso que minha posição de professora é que me deu ferramentas para construir a argumentação necessária para a autorização do trabalho, pois também eu estava preocupada em dar conta dos conteúdos mínimos exigidos na 6ª série em relação à disciplina de Matemática. Juntamente como esse movimento, havia a preocupação, como pesquisadora, de conseguir o material de pesquisa para ser analisado na dissertação. Foi difícil lidar com esse complexo jogo de posições que se dava a todo momento ao longo do processo.

Organizei as apresentações dos resultados da pesquisa realizada pelos grupos na comunidade, determinando o tempo disponibilizado para cada apresentação e combinando com os alunos que os questionamentos, por parte daqueles que estavam assistindo, poderiam ser feitos durante as apresentações. Dessas apresentações foi possível constatar que os alunos estavam envolvidos nas atividades, apesar de haver duas alunas que não quiseram apresentar junto com seu grupo. Mas a maioria dos alunos esteve imersa nas discussões e reflexões que se davam na experiência pedagógica. Como mostra as falas desses estudantes em relação às conclusões da pesquisa:

Aluno 1: Eu entrevistei oito pessoas. Fiz cinco perguntas. A primeira: o que você acha do dia-a-dia do negro? Duas pessoas disseram que é bom e seis ruim. E a conclusão foi que o dia-a-dia do negro é ruim porque é discriminado por causa de sua cor. Agora a dois: você teria orgulho de ser negro? Sete pessoas disseram que sim e uma disse que não. A maioria disse que sim porque os negros contribuíram para o desenvolvimento do país; a terceira: você é racista? Sete disseram que não e uma que sim, a maioria afirmou que não, mas na primeira pergunta a maioria disse que o dia-a-dia do negro é ruim. Se um negro pedisse para trabalhar na sua empresa você deixaria? Sete disseram que sim e uma que não, a maioria daria emprego, mas então por que o dia-a-dia do negro é ruim? Cinco: você casaria com um negro? Sete disseram que sim e uma que não.

Aluno 2: Nós concluímos que todas as pessoas que tinham eram racistas. Ela era racista só que ela gostava de negro, professora, só que ela não queria conviver com negro, ela conversa com negro e tudo. Só que ela não gosta de conviver com negro, tem vergonha... [Conclusão de um grupo em relação à sua pesquisa realizada, apresentada por um aluno].

Observei que a discriminação racial esteve muito presente nas narrativas produzidas durante as atividades propostas. A minha vontade, como professora, de educá-los para não serem mais racistas devido à discriminação que presenciava constantemente na sala de aula, fez com que também elaborasse atividades que acabassem por possibilitar essa discussão em torno da discriminação racial e não sobre o que havia inicialmente delineado, envolvendo a diferença cultural e o negro.

Após a conclusão das apresentações, que se estenderam cerca de 10 horas/aula, retomei o trabalho com os textos pesquisados na Internet. Nesses textos, tinha observado que apareciam questões envolvendo a discriminação racial do negro no mercado de trabalho, na sociedade, sobre aspectos da cultura africana, sobre o ingresso no negro nas universidades, enfim, vários assuntos ligados à discriminação racial. De posse desses textos, os alunos reuniram-se em pequenos grupos e conversaram sobre o que tinham pesquisado. Nessa atividade, em cada

grupo havia um gravador sobre a mesa, que ficou ligado. Antes de iniciar a atividade, deixei que testassem o gravador, operando com ele, gravando e ouvindo o que tinham gravado. Trabalhar com o gravador foi algo novo para eles. Isso fez com que me sentisse no “dever de discipliná-los” sobre como era importante que apenas um falasse de cada vez, pois se todos falassem ao mesmo tempo não conseguiria ouvir posteriormente as gravações. Feito esse disciplinamento que favoreceu à pesquisadora, atendeu aos anseios da professora em ensinar aos alunos “que cada um fala na sua vez”, solicitei que em cada grupo fosse deixado o gravador ligado sobre a classe durante todo período que seus integrantes estivessem falando sobre a experiência da pesquisa na Internet e os textos que cada aluno do grupo tinha escolhido e imprimido.

Após essa discussão, cada aluno destacou no seu texto o que “de matemática” aparecia e que, se estudado, ajudaria a compreendê-lo melhor. Os estudantes começaram a notar que os números que mais apareciam eram relacionados à porcentagem. Interessada, como professora, em trabalhar sobre esse conteúdo com os alunos, perguntei se eles sabiam o que significavam aqueles valores que estavam expressos nos textos. Somente dois disseram que sabiam lidar com esses números e o que eles significavam¹⁹.

Para trabalhar questões envolvendo porcentagem, pensei em organizar uma “gincana”. Naquele momento quem estava no comando do processo era a professora, afastada daquilo que a pesquisadora queria. Elaborei uma lista de atividades e planejei que os alunos, em grupos, disputariam os pontos obtidos em

¹⁹ Foi nesta ocasião que pedi que conversassem com seus familiares sobre como calculavam multiplicações e divisões por 10 e por 100, ocorrendo o episódio já relatado anteriormente.

cada acerto para conseguirem a vitória no final. Ao mostrar o que tinha planejado para minha orientadora, problematizamos essa idéia da gincana, analisando como o jogo entre os alunos faz com que se incentive a competição entre eles, fazendo com que muitos acabem sendo considerados os perdedores, os fracassados.

Apesar de ter me sensibilizado com nossa discussão sobre a atividade da gincana não havia me convencido sobre como ela poderia favorecer aspectos competitivos entre os alunos tão presentes no mundo de hoje. Foi quando ocorreu um episódio envolvendo minha afilhada de 5 anos. Ela convidou-me para jogar “memória”. Pedi a ela que explicasse as regras do jogo. Feito isso começamos a jogar. Ela deu início à brincadeira, virando duas pecinhas para ver se eram iguais. Como não eram virou-as novamente. Foi a minha vez de jogar, fiz a mesma coisa. No decorrer do jogo comecei a obter mais pares. Foi, então, que ela começou a virar mais de uma pecinha, fraudando as regras do jogo. Repreendi-a, dizendo que isso “não valia”. Ela olhou para mim e disse: *“Dinda, é que eu tenho um medo de perder”*. Nesse momento, dei-me conta de como a situação de jogar, competir é complexa e passei a entender melhor os significados que pode assumir uma gincana na formação de nossos alunos.

Abandonei aquela idéia da gincana e pensei em atividades que envolvessem porcentagem, mas sem a competição. Assim, organizei atividades fazendo uso da calculadora e de cálculos orais²⁰. Após essa etapa do trabalho, fiz recortes de alguns

²⁰ Elaborei atividades em que os alunos tinham que usar a calculadora. Para isso deviam saber usar cada uma das teclas com suas devidas funções. Apoiada no trabalho de Renita Klüsener (2000), organizei essas atividades, nas quais os alunos tinham que usar as teclas de memória, de mudanças de sinais e de porcentagem. Algumas das atividades foram feitas em forma de ditado. Eu ditava o cálculo, os alunos davam a resposta oralmente e confirmavam, posteriormente, na calculadora. Os alunos exercitaram o raciocínio através dos cálculos orais, em que tinham que realizar multiplicações

textos que os alunos haviam pesquisado na Internet, nos quais apareciam vários dados estatísticos através de percentuais e solicitei que substituíssem esses dados por outra expressão matemática²¹ que possibilitasse um melhor entendimento do texto e uma melhor noção das quantidades e dos valores que estavam ali expressos. Foi uma atividade que achei que seria fácil e rápida de ser realizada devido a tudo que tínhamos estudado envolvendo porcentagem, mas me enganei. Lemos o texto e expliquei o que deveriam fazer. Mesmo assim foram necessárias muitas discussões em torno das substituições que poderiam ser feitas para dar novos sentidos ao texto.

Nessa atividade o meu ser professora esteve muito mais presente do que minha posição de pesquisadora. Dei-me conta de que estava interessada “mesmo” era que meus alunos aprendessem “Matemática”. Tive que, constantemente, fazer o exercício de mudar de posição, mudando o rumo da atividade, propiciando que os alunos falassem mais sobre as questões sobre o negro e a discriminação racial que estavam no texto. Nesse sentido, percebi que ao fazer os alunos entenderem melhor o que o texto abordava, fazia ao mesmo tempo que operassem com os conceitos matemáticos estudados. Essa atividade durou algumas aulas, justamente pelos arranjos que fui realizando, a partir dos deslocamentos entre a professora e a pesquisadora que ali estavam.

e divisões por 10 e por 100, ao mesmo tempo que trabalharam com o entendimento dos cálculos com porcentagem. Cerca da metade da turma não sabia como colocar um número decimal no visor da calculadora, pois não havia a tecla contendo a vírgula. Trabalhei também com atividades envolvendo acréscimos e descontos em percentuais, nas quais os alunos faziam cálculos orais, escritos e na calculadora. Após discutíamos os resultados obtidos em cada forma diferente de calcular.

²¹ Nessa atividade cada aluno teve que substituir a expressão matemática por outra que significasse a mesma quantidade ou valor. Por exemplo, no texto estava escrito: “Na região Metropolitana de Porto Alegre, por exemplo, se compararmos a situação de trabalhadores negros e brancos com cinco anos de experiência no mesmo emprego, os negros recebem cerca de 30% do salário pago aos brancos”. Os alunos faziam as substituições, que eram lidas e discutidas. Uma das substituições feitas no texto acima foi a seguinte: “Na região Metropolitana de Porto Alegre, por exemplo, se compararmos a situação de trabalhadores negros e brancos com cinco anos de experiência no mesmo emprego, os negros recebem cerca de um terço do salário pago aos brancos”. Os estudantes, nessa atividade, trabalharam com conteúdos matemáticos ligados à regra de três e às noções de proporção.

Observei, na hora do recreio, que os alunos comentavam muito com os outros colegas da escola sobre o que estavam estudando nas aulas de Matemática. Eles expressaram seu desejo de relatar para outras turmas o que estavam trabalhando. Decidimos, então que iríamos fazer uma apresentação para a outra 6ª série da escola. Assim, foi organizado um encontro, no qual um grupo de alunos da turma conduziu as atividades, contando o que realizaram nas aulas de Matemática e fizeram uma discussão sobre a discriminação racial. A apresentação foi feita em lâminas, com auxílio do retroprojetor. Foram realizados vários ensaios, pois os alunos não estavam habituados a apresentar trabalhos com a utilização do retroprojetor. Foi interessante observar que, nas discussões realizadas durante a apresentação, quatro alunos usaram percentuais para explicar seus argumentos.

Aluno 1: Na pesquisa que fiz aqui no bairro, 75% das pessoas entrevistadas não são racistas e 25% são racistas. Não gostam dos negros, são contra eles.

Aluno 2: Hoje no Brasil só 20% dos jovens de maior, negros estão na universidade. É muito pouco porque é menos que a quarta parte da população do Brasil, onde a maioria é negro.

Aluno 3: Lá onde o meu irmão trabalhava, o amigo dele é negro e ele é moreno. O negro ganhava R\$1,70 a hora e o meu irmão R\$ 1,90 e eles faziam a mesma coisa, só porque era negro. Isso dá quase 10% de diferença um do outro.

Aluno 4: Assim como os negros, professora. No Brasil mais de 50% da população é negra, mais da metade e os negros então são maioria, mas o que acontece? Eles são discriminados por uma minoria. Não são os brancos que estão discriminando?

Na apresentação, os alunos da outra turma demoraram um pouco a começar a expressar suas opiniões. Somente uma aluna e um aluno estiveram a todo o momento envolvidos no debate. Foi algo que me chamou a atenção, pois esses

alunos raramente falavam alguma coisa em minhas aulas de Matemática. Essa apresentação propiciou que meus alunos se envolvessem mais naquilo que trabalhamos, estudamos e discutimos sobre a discriminação racial, ao mesmo tempo em que se sentiram “valorizados” dentro da escola. Outro episódio relevante que ocorreu durante essa atividade foi o relato de uma aluna da turma convidada sobre o quanto já havia presenciado sua mãe ser discriminada. A aluna contou que por ela ter a pele branca e o cabelo liso e sua mãe ser negra, ninguém acreditava que ela era sua mãe. Relatou que isso a fazia, como filha, sofrer muito, pois via e sentia o quanto sua mãe ficava triste cada vez que alguém a interrogava sobre o fato de ter uma filha branca.

Se não houvesse aquela apresentação talvez nunca tivesse sabido que essa aluna tinha uma mãe negra. Isso mostra o quanto está marcado em nós que para ser negro deve-se ter a pele escura. Através dessa apresentação muitos alunos puderam falar sobre essas questões culturais que, por muitas vezes, ficam silenciadas na escola. Eu, como professora, pude perceber, cada vez mais, que as aulas de Matemática não ensinam apenas os conteúdos pré-estabelecidos na grade curricular. Nessas aulas são ensinadas muitas outras coisas, indo além dos meros conteúdos.

Apesar de já ter sido produzido um material de pesquisa bastante rico, avaliei que seria importante realizar uma atividade que concluísse o trabalho pedagógico, acrescentando mais narrativas sobre o negro e a discriminação racial. Desse modo, decidi exibir um episódio do seriado “Malhação”, da rede GLOBO com duração de 15 minutos e, a partir dessa exibição, realizar um debate entre os alunos. O episódio

mostrava uma situação em que um grupo de pagodeiros, sendo alguns negros, foram os suspeitos do roubo de um dinheiro do caixa da lanchonete da personagem D. Vilma. Na cena não mostrava os pagodeiros roubando e nem quem havia roubado. Tampouco os pagodeiros foram acusados, apenas era encenado uma desconfiança em relação a eles. No final é descoberto que o criminoso era um estadunidense que freqüentava a lanchonete e era muito bem recebido por todos.

Para a realização dessa atividade, a turma foi dividida em dois grupos em horários diferentes, no turno oposto ao que tinham aula. Após a exibição do episódio, foi realizada uma discussão, que foi gravada. Eu, como pesquisadora, não queria interferir, queria deixar que falassem sem o meu direcionamento. No entanto, a professora não conseguiu simplesmente assistir a discussão. Acabei fazendo várias interferências e, assim, mais uma vez tornei-me sujeito da pesquisa.

Os alunos começaram a falar sobre o que haviam assistido e nenhum achava que o autor do roubo seria um gringo²², pois consideravam que todo gringo era rico²³. Dessa forma, por ser rico não era necessário roubar. Explicaram que “todos” que vivem nos Estados Unidos são ricos, que lá não há pobreza como aqui. Em ambos os grupos apareceu a idéia de que é difícil compreender como um gringo pode ser ladrão e acabar sendo preso. Mas entendiam o porquê das suspeitas terem recaído no grupo de pagode. Em ambos os grupos a maioria dos alunos expressaram que, pelo fato de alguns dos componentes do grupo de pagode serem

²² Utilizo essa expressão devido aos alunos denominarem estadunidense como sendo gringo e também porque foi utilizada no episódio exibido da Malhação.

²³ Rico no sentido de ter ótimas condições financeiras.

negros e pelo fato de serem um grupo de pagode, só poderiam ser os principais suspeitos.

Aluno 1: Eu achei que as aparências enganam e a D. Vilma estava achando que era os “negão” que roubaram as coisas dela.

Aluno 2: Ali aconteceu um ato muito racista, professora, porque os neguinhos vieram ali cantar e foi uma bobagem da D. Vilma achar que eles que roubaram. E eles tomaram uma atitude muito boa porque se fosse outro, uma outra pessoa negra teria baixado o pau, mas como ele foi uma pessoa digna e preta chamou a polícia e isso foi muito bom.

Aluno 3: Aquilo ali foi por ele ser negro.

Aluno 4: Foi por ele ser negro.

Aluno 5: Só porque eles eram negros, a D. Vilma achou que eles iam roubar.

Professora: Fala de novo, você achou que não era porque eles eram negros?

Aluno 6: Não foi por causa disso. Foi porque o gringo era rico, e pagodeiro é pobre.

Professora: Como viu que ele era rico?

Aluno 6: Era um gringo.

Professora: Por quê? Como que vocês deduziram que um era rico e o outro pobre?

Aluno 7: As aparências enganam.

Professora: Mas, o que te fez ver que um era rico e o outro pobre?

Aluno 6: Porque um é gringo e o outro é daqui, e as roupas também.

Aluno 8: Ele começou a falar todo enrolado pra ela pensar que era um gringo mesmo. Começou a falar em inglês, né, professora, geralmente quem sabe falar inglês é rico, e daí os outros estavam procurando um emprego pra arrumar dinheiro, daí eles viram que um era pobre e o outro rico.

Essas narrativas e tantas outras produzidas durante a experiência pedagógica podem ser analisadas a partir do que escreve Larrosa, quando explica que

o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas (1994, p.48).

A experiência pedagógica desenvolvida com os alunos da 6ª série da Escola Presidente Vargas possibilitou que os sujeitos que estiveram envolvidos na pesquisa – entre os quais eu me incluo – narrassem sobre os sentidos que davam à discriminação racial e ao negro.

4 “ É SÓ PELA COR, PROFESSORA ...”

Nesse capítulo, busco analisar as narrativas produzidas sobre o negro e a discriminação racial na experiência pedagógica de educação matemática descrita no capítulo anterior. Mesmo que, inicialmente tivesse, a intenção de escutar os participantes da pesquisa sobre o “negro”, pude observar que suas narrativas estiveram fortemente vinculadas à discriminação racial. Analisando o processo de produção do material de pesquisa dou-me conta de que eu também produzi narrativas. Além disso, na posição de professora, ao mesmo tempo direcionei as atividades da experiência na sala de aula para que os alunos falassem inicialmente sobre a discriminação racial. Ao realizar a experiência pedagógica, não deixei de querer modificar, mudar a atitude de meus alunos em relação à discriminação racial, pois acredito que o papel da escola é também o de educar sujeitos para não serem “racistas”. Assim, ser professora, em muitos momentos, foi mais importante do que ser “a pesquisadora” dentro da sala de aula e por isso busquei moldar meus alunos de modo que enxergassem o quanto a discriminação eram ruim e o quanto ela estava presente na escola.

Nesse sentido, também tornei-me um sujeito da pesquisa, pois na posição de pesquisadora queria que os alunos narrassem sobre o negro, mas minha posição de professora acabou por direcionando a discussão em torno da discriminação racial. Assim, as narrativas sobre o negro acabaram atreladas à discriminação. Mais ainda: como mencionei anteriormente, tinha a intenção inicial de realizar uma experiência em sala de aula que tratasse da diferença cultural, mas devido as verdades que me constituíram e constituíram meus alunos essa experiência acabou por estar “encharcada” de narrativas sobre a discriminação racial.

Também em Campo Bom, assim como acontece em vários locais, no contexto escolar os negros ocupam diferentes lugares, mas sempre lugares que acabam por reforçar narrativas de que são inferiores intelectualmente, de que são minoria, de que são discriminados. Muitas vezes, essas narrativas acabam por tratá-los como sendo “o” exótico. Vários autores²⁴ realizaram estudos que buscam explicar como essas narrativas sobre o negro foram se constituindo historicamente e permanecem até hoje em nossa sociedade.

Por volta dos anos de 1880 e 1920, ocorreram movimentações sociais e políticas na Europa. Foi fundada na Grã-Bretanha, a Sociedade de Educação Eugênica, que tinha como objetivo desenvolver estudos em que fosse possível “controlar cientificamente a estirpe humana” (BAUMAN, 1999, p.41). De acordo com o autor, a “eugenia²⁵ foi defendida simultaneamente em vários países europeus; como em muitas outras áreas da atividade intelectual moderna, os acadêmicos

²⁴ Nilma Lino Gomes (2001); Zygmunt Bauman (1999); Cesar Rossato (2001); Verônica Gesser (2001).

²⁵ Seguindo Bauman (1999, p.41), entendo por eugenia uma tentativa fundamentada na genética de eliminação dos sujeitos que carregavam características desviantes de um modelo branco europeu.

ingleses disputavam com seus colegas alemães o orgulho da prioridade” (IBIDEM, p.41). Esse movimento almejava a raça “pura”, ou seja, pessoas não brancas eram consideradas inferiores, portanto deveriam ser eliminadas evitando a “mistura” de raças.

César Rossato e Verônica Gesser (2001, p.14) explicam que “a crença estabelecida por meio desse movimento era a de que vários aspectos observados no comportamento humano (moral, social e intelectual) eram considerados hereditários”. As atrocidades feitas no estado de Virgínia em 1924, nos Estados Unidos, a partir da lei que determinava a esterilização de certas raças e a partir de outras determinações legais reforçaram o lugar do negro, como sendo o desvio. De acordo com os autores (IBIDEM, p.15) “nesse período pessoas brancas não tinham permissão para contrair matrimônio com pessoas negras e, ao mesmo tempo, muitos prisioneiros foram esterilizados”. As marcas dessas concepções que circulavam nos séculos XIX e XX estão presentes até hoje em nós e em nossa sociedade.

Assim, esses movimentos nos Estados Unidos e na Europa difundiram, de diferentes formas, na sociedade, narrativas de que o não branco é “menos”, portanto deve ser discriminado. Tais narrativas atingiram também o Brasil. Rossato e Gesser lembram que

as premissas do movimento da eugenia trouxeram as explicações de tais fenômenos raciais ao Brasil, classificando-o como um exemplo de ineficácia biológica hereditária, fazendo com que conforme a cor da pele as pessoas se sentissem mais ou menos privilegiadas umas em relação às outras. (2001, p.16)

Nesse sentido, recordo de um episódio vivido por mim e por minha avó materna, numa ocasião em que, ao reclamar de como no verão não conseguia ficar bronzeada, ela disse: *“Não entendo porque quer ficar com a pele escura, pois quando eu era jovem quanto mais branca a pele, melhor”*. Questionei-a por que era “melhor” ser mais branca e ela explicou: *“Ora, quem tinha pele escura era porque trabalhava como empregada na roça. Então, eu cobria todo o meu corpo pra não escurecer a pele com o sol”*. Minha avó conta que uma moça, para conseguir um bom casamento, tinha que ter a pele “branca como papel”, pois assim significava “pureza” e tinha “valor” na sociedade em que vivia.

Sou levada a pensar que as premissas do movimento da eugenia deixaram marcas em nossa sociedade, atingindo fortemente minha vida. Minha avó sabia que para ter “valor” na sociedade tinha que ter a pele “branca como papel”. Isso já estava inculcado nela devido a todas as narrativas que a constituíram. Uma outra forma de minha avó expressar tais premissas do movimento da eugenia ocorria quando eu queria brincar com as filhas das empregadas negras que trabalhavam na pequena propriedade de meus pais. Ela não permitia tal aproximação, pois dizia que eu não devia me “misturar”. Isso mostra o quanto as convicções eugênicas eram sustentadas e mantinham-se através do desejo de não haver a “mistura”, para manter a “pureza”.

O discurso biológico²⁶ é fortemente identificado em diferentes situações cotidianas. Durante a realização das atividades que constituíram o trabalho pedagógico notava o quanto nas falas de meus alunos estava presente tal discurso.

²⁶ Mais adiante, neste capítulo, discuto um pouco mais sobre esse discurso.

Assim como nas falas de minha avó, meus alunos também faziam referências à cor da pele como fator determinante do lugar do sujeito na sociedade. Ao mesmo tempo, essas narrativas vinham acompanhadas da discriminação racial. Ao fazerem uso do discurso biológico para explicar as diferenças entre branco/alemão e negro, estava presente ali a discriminação. Durante toda a experiência, a discriminação racial esteve incutida de diferentes maneiras, algumas sutis, outras nem tanto. Dessa forma, a discriminação racial foi, em alguns momentos, o ponto de partida das atividades; em outros foi ponto de chegada, porque as discussões acabavam por abordar a discriminação. Por um lado, foi de partida porque iniciei o trabalho pedagógico movida pela presença de discriminação racial em narrativas informais que escutava no contexto escolar, ouvidas, percebidas e identificadas por mim como professora. Por outro lado, foi ponto de chegada (como já escrevi anteriormente), pois as narrativas que foram produzidas no trabalho pedagógico estavam, a todo momento, apontando para a discriminação racial. Conforme Anita Saavedra (2003, p.18),

tanto na linguagem usual como nas Ciências Sociais, entende-se por discriminação o tratamento desfavorável dado habitualmente a certas categorias de pessoas e/ou grupos. Refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação.

Do mesmo modo, comecei a notar que o discurso biológico era cada vez mais reforçado também naquele contexto escolar e que através dele praticava-se a discriminação. Eu, como professora, não podia continuar contribuindo para que tal prática continuasse sendo exercida. Por isso, comecei a problematizar e a inquietar-

me com situações que antes eram tidas como tranqüilas. Uma dessas situações ocorreu durante uma aula, quando percebi o quanto meus alunos estavam ligados à idéia de que a cor da pele sempre acaba por definir quem somos. Tal episódio deu-se com o envio, pela Secretaria Municipal de Educação, da seguinte ficha²⁷:

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PRESIDENTE VARGAS		
<u>Senhores Pais</u>		
Conforme solicitação da Secretaria Municipal de Educação, precisamos acrescentar no cadastro dos alunos informações sobre cor/raça, de acordo com a lei federal, para constar no Censo Escolar 2005.		
Portanto, solicitamos que marquem um x na cor/raça correspondente ao seu filho(a):		
<input type="checkbox"/> Branca	<input type="checkbox"/> Parda	<input type="checkbox"/> Preta
<input type="checkbox"/> Amarela	<input type="checkbox"/> Indígena	
Solicitamos que seu filho(a) _____,		
turma _____, entregue o bilhete até dia 04 de abril.		
_____ Assinatura do Responsável		Atenciosamente, A Direção.

Na ocasião em que foi entregue a ficha, os alunos começaram a discutir sobre seu preenchimento. Perguntaram-me, onde eu, se tivesse que marcar, colocaria meu x. Disse que marcaria onde dizia “branca”. Logo, começaram a vir e colocar seus braços ao lado dos meus, para comparar a tonalidade da pele. A partir da

²⁷ Para escolher os termos de classificação de cor/raça, os técnicos do Inep tiveram o cuidado de ouvir movimentos sociais ligados à questão racial no Brasil. Foram consultados também representantes da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) da Presidência da República. Encerradas as discussões, a equipe do Inep optou por seguir os critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que desde o Censo de 2000, utiliza, nas pesquisas sobre cor e raça da população brasileira, os termos: amarela, branca, indígena, parda ou preta. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news05_05.htm <Acessado em 19 de janeiro de 2006>.

minha cor de pele, cada um estava determinando a sua. Essa ficha acabou por reforçar o quanto o discurso biológico está presente na escola, uma vez que não há como separar os sujeitos nessas cinco categorias. Como determinar quem é pardo, quem é branco e quem é negro através da cor da pele? Por exemplo, a minha opção de marcar o x na lacuna onde dizia branca foi porque me identifico com esse grupo, apesar de ter parentes negros. Talvez devido a forte presença das narrativas em relação ao branco/alemão que me constituíram fazem com que, nas análises e narrativas contidas nessa dissertação, não consiga “escapar” de que branco refere-se ao alemão. Portanto, para ser mais precisa, diria que me considero como sendo branca/alemã.

Esse episódio que relatei e as narrativas que foram produzidas na experiência pedagógica estão “recheadas” de questões que me possibilitam diferentes leituras. No entanto, tive que fazer escolhas teóricas para determinar o que analisaria na dissertação, o que abre possibilidades para que outras análises sejam feitas posteriormente. Assim apresento, neste capítulo, duas unidades de sentido relacionadas à discriminação racial que pude perceber a partir da análise das narrativas que emergiram na experiência pedagógica. Intitulei-nas: 1) Todos somos iguais: supremacia branca e sutileza do racismo; 2) Uma visão biologizada como produtora do racismo.

4.1 Todos somos iguais: supremacia branca e sutileza do racismo

“Não pode existir racismo hoje em dia porque o negro é a mesma coisa que humano branco”. (fala de um aluno de 6ª série, 2005).

Nessa seção, analiso aquelas narrativas produzidas pelos integrantes da experiência pedagógica, que reuni na categoria “Todos somos iguais: supremacia branca e sutileza do racismo”. Hardt e Negri explicam que “a supremacia branca funciona, de preferência, primeiro atraindo a alteridade e depois subordinando as diferenças de acordo com graus de desvio da brancura” (2003, p.213). Apoiada nesses teóricos, examinei o material de pesquisa e escolhi segui-los ao utilizar também a expressão racismo, ao invés de discriminação racial, ao abordar e discutir essa categoria.

De acordo com Hardt e Negri (2003), houve uma transformação do racismo na passagem da soberania moderna para a imperial. O racismo tornou-se muito mais difícil de ser identificado justamente por estar configurado em solo movediço na sociedade. Dessa forma, os autores tentam esclarecer que certas práticas específicas tradicionais de racismo diminuíram como, por exemplo, o fim das leis do “apartheid” da África do Sul. No entanto, outras práticas de racismo surgiram e continuam progredindo tanto em intensidade quanto em extensão. Portanto, o racismo passou a ser exercido de maneiras diferentes, passando a idéia de que retrocedeu. O episódio do preenchimento da ficha enviada pela Secretaria Municipal de Educação exemplifica essa prática sofisticada de racismo.

As mudanças de uma teoria racista moderna dominante para uma teoria racista imperial, como nomeadas pelos autores, implicam em um complexo jogo de conceitos e concepções que acabam por configurar o novo racismo. A teoria racista moderna dominante tem suas práticas de segregação centradas em diferenças biológicas entre raças, ou seja, “sangue e genes estão por trás das diferenças na cor

da pele como a substância real da diferença racial” (HARDT E NEGRI, 2003, p.211). Dessa forma, alguns povos são concebidos “como outro ser não humano, como uma diferente ordem de ser” (IBIDEM, p.211).

Contra-pondo-se a essa posição da teoria racista moderna, surge o anti-racismo moderno que se firma contra o essencialismo da biologia e da ciência, defendendo que as diferenças raciais são constituídas nos campos sociais e culturais. Conforme Hardt e Negri (2003, p.211), os teóricos do anti-racismo moderno acreditam que “se nossas diferenças são determinadas social e culturalmente, então todos os seres humanos são, em princípio, iguais, de uma única ordem ontológica, de uma só natureza”. Logo, as diferenças biológicas seriam substituídas por diferenças culturais, pois o que constitui cada sujeito seriam os aspectos sociais e culturais definidos historicamente. É nesse sentido que os autores chamam a atenção para o novo racismo.

A teoria racista imperial (referente ao racismo nos tempos contemporâneos) ataca o anti-racismo moderno de forma tão sutil que fica difícil de se enxergar tal ataque, pois ambos concordam em muitos aspectos. A teoria racista imperial concorda que as raças não podem ser separadas em termos biológicos e que a humanidade não pode ser classificada em diferentes raças humanas. Também concorda que o sujeito é constituído não a partir dos aspectos biológicos e sim devido aos aspectos sociais e culturais. Logo, as diferenças são “não fixas e imutáveis, mas efeitos contingentes da história social” (IBIDEM, p.211). Portanto, a teoria racista imperial e a teoria anti-racista estão dizendo quase a mesma coisa. Justamente, por isso, a teoria racista imperial, ao tomar o argumento social e cultural

da teoria anti-racista, faz com que o racismo não seja identificado facilmente. Esse racismo imperial pode ser identificado nas narrativas de alguns alunos sobre o negro:

Aluno 1: A minha opinião é que não devemos magoar os negros porque eles são como nós. Eles são assim que nem nós, no sentido de ter os mesmos direitos, só é diferente a cor. O que muda é a cor, por isso eles devem ser respeitados também, apesar de terem a cor diferente.

Aluno 2: Tu acha que os negros têm alguma coisa diferente dos brancos?

Aluno 1: O negro, assim, é gente, humano, não tem nada de diferente, ele pode ser preto por fora, mas por dentro é a mesma cor.

Aluno 3: As pessoas não devem ter preconceito porque os negros tem a mesma qualidade que os brancos, eles não são diferentes dos outros, são filhos de Deus.

Aluno 4: Só a cor é diferente, porque todas as pessoas são iguais, tem sentimentos, ninguém gosta de ser ofendido.

Nessas falas, vemos que alguns alunos condenam o racismo, afirmando que o negro é igual ao branco/alemão, ao mesmo tempo que o discrimina, colocando-o no lugar de desvio do branco. O racismo faz-se presente de uma forma sutil, pois coloca o negro como sendo igual ao branco/alemão, usando a idéia de que somos todos iguais. O que diferencia o negro do branco/alemão seriam as diferenças externas, pois na “essência” são iguais. Mais ainda, é possível perceber que o branco/alemão é o modelo, o negro é uma imagem “distorcida” desse modelo. Percebe-se na fala desses alunos o quanto isso está fortemente marcado, como indicam as respostas dadas por três alunos quando questionei-nos sobre este ponto:

Professora: E aqui quem é o diferente?

Aluno 1: Aqui é o negro, professora. Lá na África nós somos tipo negro aqui.

Professora: Por que aqui o negro é o diferente?

Aluno 2: Mas, claro nunca viram uma pessoa daquela cor...

Professora: Mas, aqui tem mais negros. O que leva a ser o negro o diferente?

Aluno 3: Por causa da escravidão.

Aluno 4: Por causa do passado dele. Os outros obrigavam eles trabalharem, apanhavam.

Aluno 5: É porque o branco tomou conta de tudo.

Aluno 6: E o índio também professora. Daí veio os “espertos” lá da França, de Portugal e os índios eram do costumes deles e eles chegaram e mandaram nos índios, eles tinham armas de fogo e os índios arco e flecha. Daí, começaram a mandar, mandar, foi indo assim as coisas...

Professora: Então, vocês consideram que quem é o diferente é o negro?

Aluno 7: É.

Aluno 8: Assim, Sora, aqui as coisas são diferentes. Aqui tem outro modelo. O modelo assim que a gente tem, pra gostar e não é o negro.

Professora: *E o branco é o modelo?*

Aluno 8: *É o modelo.*

Aluno 9: *O branco que dita a regra.*

Aluno 10: *Ele não tem culpa de ser negro.*

Esse “não ter culpa de ser negro” que aparece na fala de um aluno, mostra o quanto é grande o desprezo pelas pessoas negras. Nessa sutileza fica marcado o racismo imperial discutido por Hardt e Negri, pois tal racismo repousa não mais na biologia e na ciência e sim nas diferenças culturais. Nesse sentido, quem cumpre o

papel de classificar, nomear e excluir é a cultura. Dessa forma, a cultura é posicionada no lugar da biologia.

Hardt e Negri (2003, p.212) afirmam que “estamos acostumados a pensar que a natureza e a biologia são fixas e imutáveis, e que a cultura é plástica e fluida” e, dessa forma, “as culturas podem mudar historicamente e se mesclar para formarem infinitos híbridos”. No entanto, a teoria racista imperial determina limites rígidos para essa flexibilidade e fluidez da cultura. Nesse sentido, considera que “as diferenças entre culturas e tradições são, em última análise, insuperáveis” (IBIDEM, p.212). Com essa teoria da diferença social, a posição cultural torna-se tão essencialista quanto a biológica, assim como, um terreno para a separação e a segregação social.

Esses autores explicam que a teoria da diferença social, além de ocupar a posição de separação e segregação, ocupa a posição teórica pluralista, pois considera que “todas as identidades culturais são iguais em princípio” (2003, p.212). Nesse sentido, aceita todas as diferenças. Primeiro há inclusão de todos e depois a separação de acordo com os aspectos culturais. As diferenças raciais, nessa perspectiva, são centrais para determinar o lugar que cada sujeito deve ocupar socialmente, ou seja, operam como marcadoras de separação social.

Aluno 1: Quer ver, o meu pai pegou na Sulbrás e meu cunhado queria pegar um serviço, se não fosse o meu pai ir lá e “descolar” um serviço pra ele, ele não teria conseguido arrumar. Ele já tinha tentado duas vezes e não tinha conseguido, daí o meu pai conseguiu a vaga pra ele. É que meu pai é branco e meu cunhado é negão, o apelido dele é negão. Daí ele não consegue nunca se fixar. E aqui no bairro acontece muito das empresas não pegarem...

A teoria racista imperial adota argumentos da teoria anti-racista e faz com que tais argumentos trabalhem como separadores sociais. A separação e a segregação social estão presentes nas narrativas de alguns estudantes:

Aluno 1: O meu pai, falou esses dias, em casa, que tinha um negro que ia trabalhar lá, daí, eles falaram que sim, só que daí tinha um outro branco e ele já tinha combinado com o branco, botaram o negro para o teste e daí ele acertou no teste e falaram que ele tinha rodado no teste.

Aluno 2: Que nem, professora, muitas pessoas que não são racistas empregam aquele negro, mas o negro faz qualquer errinho e já despedem, e os outros, brancos, podem errar bastante que eles não despedem, mas como é negro, né?

Nessas narrativas é possível perceber como esse novo racismo é baseado na chamada teoria racista imperial. Ao relatarem os episódios envolvendo situações de empregos que já vivenciaram, os estudantes mostram que, para eles, é o racismo que não permite que pessoas negras tenham melhores condições de vida.

Aluno 1: Lá onde o meu irmão trabalhava, o amigo dele é negro e ele é moreno. O negro ganhava R\$1,70 a hora e o meu irmão R\$ 1,90 e eles faziam a mesma coisa, só porque era negro, ganhava quase 10% a menos que o meu irmão. Ele tem o mesmo estudo do meu irmão e os dois tem assinado a mesma coisa na carteira, R\$ 1,70, só que o meu irmão ganha mais..

Aluno 2: Eles estavam pegando para trabalhar, né, professora, tinha um branco e um negro (moreno), aí chamaram ele para fazer as coisas mais idiotas e ele tem estudo.

Professora: Ah, botaram num serviço inferior, apesar dele ter mais estudo, isso?

Aluno 2: Botaram um cargo acima dele um com menos estudo e ele com mais estudo um cargo abaixo.

Nessa perspectiva, as empresas chamam todos para trabalhar, forjando uma inclusão social. No entanto, segregam os negros de diferentes formas, como vimos

nas falas de alguns estudantes: pagando salários menores do que a outros empregados que ocupam o mesmo cargo; colocando-os em cargos inferiores, mesmo tendo maior qualificação; despedindo-os por qualquer motivo; ou ainda simplesmente dizendo que não conseguiram passar na seleção. Essas formas de segregação são o que disfarçam atitudes racistas, passando a idéia de que o racismo não se faz presente em nossa sociedade.

Professora: Mas, como são essas situações de discriminação? O que vocês já viram que faz pensar que tem?

Aluno 1: Chamar de negrinho.

Aluno 2: Chamando de “fusão preto”.

Aluno 3: Sora, quando chegou na hora de se confessar só tinha quatro alunos na fila do padre negro e uns trinta na fila do outro padre. Isto é o mesmo racismo que apareceu na Malhação, ninguém falou que não queria se confessar com aquele padre porque ele era negro. Simplesmente, não iam naquele confesseonário.

Aluno 4: Uma vez, há um mês atrás, minha caneta sumiu de cima da mesa, eu pensei que era a Sandy [negra]. Na verdade foi o Itamar [branco/alemão] que tinha pegado.

O aluno que narrou sobre o episódio envolvendo o padre negro e o padre branco/alemão sabia que era o racismo que fazia a maioria dos colegas de catequese irem para a fila do padre branco/alemão. Mas isso não era falado, anunciado; apenas havia a troca de fila, sem comentários. A fala na qual o aluno narra sobre o desaparecimento da caneta, mostra que o fato de a colega ser negra implicava em ela ser ladra. É nesse sentido que o novo racismo torna-se sutil, pois a aluna não é acusada de ser ladra pelo seu comportamento e sim por ser negra. Isso também é percebido nos relatos sobre a fila do banco. Há o medo de que todo negro é ladrão, perigoso, bandido.

Aluno 1: *Faz tempo minha mãe foi na agência de um banco, nas máquinas retirar dinheiro, daí um homem estava na fila, um negro, e minha mãe escondeu a senha.*

Aluno 2: *Se eu tenho uma bolsa e um negro vem e senta do meu lado, daí eu pego a bolsa pra cá porque tenho medo dele roubar. Vamos supor, eu sou uma pessoa branca, a bolsa está na minha direita, o negro senta na minha direita, daí eu pego a bolsa e boto do lado esquerdo.*

Aluno 3: Porque acham que o negro é mais “baixo”, ele precisa roubar para ser uma pessoa...

Aluno 4: *Às vezes, sora, quando a gente esta sentada na praça, num bar e a bolsa está do lado e quando entra uma pessoa de cor a gente pega a bolsa na mão. Tem medo que ela vai roubar.*

Aluno 5: Tem mais pessoas brancas que roubam mais do que pretas.

Aluno 6: O meu tio era rodeado de amigos, daí ele se apaixonou por uma “moreninha”, daí ele convidou ela para se casar. No casamento deles não teve um amigo dele e ele era cercado de amigos. Por que? Porque eles não gostavam porque ela era “negrinha”, era “moreninha”. E hoje ela tem um bebê e até hoje os amigos dele passam debochando porque eles tem uma menininha loirinha, mais bonitinha, mais arrumadinha que a dele. Eles não têm condições de vida que seja boa para ter a menina linda, maravilhosa, toda arrumadinha e eles passam debochando.

Portanto, é importante ressaltar que a teoria racista imperial é uma teoria de segregação, mesmo diferenciada da teoria racista moderna, que busca a hierarquização das raças.

Aluno 1: *Lá no sindicato, também professora. Tem gente que se senta lá do outro lado do banco assim para ficar longe de negro. Assim tem medo de sentar do lado de uma pessoa negra, porque acha assim que ela vai roubar, ou fazer alguma maldade.*

Conforme aponta Hardt e Negri (2003), a hierarquização, que era proposta pela teoria racista moderna, tinha como condição à segregação das raças, o que não se vincula à teoria racista imperial. Essa teoria não discute a inferioridade ou

superioridade das diferentes raças ou grupos étnicos. Considera isso como uma questão prática, ou seja, a hierarquização racial não é causa e sim consequência das circunstâncias sociais.

Aluno 1: Oh professora, que nem a gente, às vezes, vê quando tem discriminação. Quase sempre é no trabalho que isso acontece, por isso tem tanto negro pobre.

Professora: Dionatas, explique melhor tua idéia, agora que estavas falando em relação à discriminação no trabalho.

Aluno 1: Assim professora, tem trabalho que não é pra negro. Não diz, mas a gente sabe que é assim.

Aluno 2: Mas, às vezes até nos classificados de jornais, eles pedem pessoas de boa aparência. E ter boa aparência é ser bonito, então tem que ser branco pra ser bonito e ter boa aparência. Por isso que aqui no bairro tem tanta gente desempregada e a maioria é negro, porque não tem boa aparência pra trabalhar.

De acordo com a teoria racista imperial, as dificuldades que alguns grupos étnicos enfrentam em determinadas regiões do planeta não são consequências de sua inferioridade racial e sim das diferenças culturais. A hierarquização é algo que vem depois, sendo determinada pelas culturas e, portanto, “a supremacia e a subordinação raciais não são uma questão teórica, mas surgem da livre competição, uma espécie de mercado meritocrático da cultura” (IBIDEM, p.213).

Assim, os autores entendem que a prática racial imperial não toma uma raça como sendo superior para determinar quem faz parte dessa raça e quem está fora. Ela não opera por exclusão, ou seja, não há lado de fora. Dessa forma, conduz para que “todos” considerem-se iguais e depois aplica o racismo em diferentes graus de desvio em relação ao branco europeu. Nas narrativas de alguns alunos pode-se

observar como funciona esse complexo mecanismo que o racismo imperial utiliza para que a hierarquização racial pareça acidental em nossa sociedade, onde “todos” são considerados iguais.

Professora: Mas, fora a aula de História, vocês falaram em outros momentos sobre isso?

Aluno 1: Não.

Professora: Além da escravidão falaram outras coisas sobre o negro?

Aluno 2: Não.

Aluno 3: No outro colégio tinha um neguinho mais negro que o Dionatas, mais preto. Daí, no banheiro, tinha uns caras lá que não deixavam ela passar porque era neguinho. Quase todo mundo era negro neste colégio, eram poucos brancos, mas aqueles piás eram brancos e não deixavam os negros entrarem no banheiro. No [colégio] Esperança, aqui no bairro.

Aluno 4: É, o meu primo, ele é bem neguinho, daí eles brigaram e foram pra secretaria e a diretora [falou] bem assim: Só porque tu é pequeninho tu acha que não vai apanhar dos outros? E ele apanhou mesmo. Não reagiu nada. Daí ela só xingou ele, invés de xingar os outros que bateram.

Aluno 5: Mas a diretora é racista.

Professora: Por que tu achas?

Aluno 5: *Porque quando eu e o Negão [Daniel] brigamos porque ele chamou o nome da minha mãe lá, daí nós fomos lá pra diretora. Só que daí a professora já chegou: Daniel assina aqui o caderno e eu não assinei, eu queria ter assinado. Só ele assinou porque é discriminado.*

Professora: Mas, não foi falado por que você não assinou?

Aluno 5: Não.

Aluno 6: *Tinha um neguinho lá que jogava muito. Todo mundo sabia que ele jogava, mas ninguém convidava pra jogar na hora do recreio. Se tinha um machucado, eles chamavam o machucado. Eles pegavam outro “pior” do que ele. Não chamavam, mas não diziam por que não chamavam.*

As exclusões que aparecem nessas narrativas circulam em nossa sociedade e surgem, geralmente, dos processos de inclusão diferenciada.

Aluno 1: Sora, nunca vi dono de fábrica negro.

Aluno 2: Todos os donos de fábricas que o meu pai trabalhava, só [eram] brancos e todos os empregados negros.

Aluno 3: Se tem uma vaga e vai um branco e um negro, eles escolhem o branco, sora.

Aluno 4: Não tem oportunidades, faculdade...

Aluno 5: Mas, agora tem essas quotas pra os negros estudarem.

Aluno 4: São poucos os que conseguem faculdade.

Aluno 5: E os que conseguem, conseguem emprego melhor.

Aluno 6: *Eu acho que não adianta ter bastante faculdade, se terminar a faculdade pra pagar os estudos tem que ter dinheiro, conseguir um emprego. Eu acho que é bem mais fácil o branco conseguir o emprego do que um negro.*

Aluno 7: Sabe a professora de Religião, ela é negra. Ela também tem um trabalho, ela teve oportunidade.

Aluno 8: E tem gente negra trabalhando na TV. No Fantástico tem aquele negro que fala do olfato, tato... a que apresenta também é negra, a Glória Maria.

Não há imposição hierárquica racial, sendo que as diferenças raciais em relação aos desvios de grau fazem com que tal hierarquização surja acidentalmente. Hardt e Negri (2003, p.214) apontam que “a subordinação é realizada em regimes de práticas diárias, que são móveis e flexíveis, mas criam hierarquias raciais estáveis e brutais”. Nesse sentido, o racismo imperial, em um primeiro momento, integra os sujeitos, através das diferenças, num sistema de controle, segregando-os.

Professora: Mas, na escola, vocês acham que isso acontece também? E professores negros, vocês já tiveram?

Aluno 2: Sim, a professora de Religião.

Professora: Além da professora de Religião, outras?

Aluno 3: Já, na 4ª série.

Professora: São muitas ou são poucas?

Aluno 4: Poucas.

Professora: Por que vocês acham que são poucas?

Aluno 5: Porque eles não tem oportunidades, que nem a faculdade. Que nem aquela história do negro que foi pedir emprego e deram pro alemão, acontece a mesma coisa por aí.

Aluno 6: Lá na cidade que eu trabalhava tinha a Schincariol. Eu trabalhava lá. Eu contava as garrafas, daí eu nunca vi nenhum negro lá dentro, todos brancos.

Professora: E vocês acham que aqui no bairro com esse desemprego todo que está acontecendo, porque muitas firmas estão fechando, “quebrando”, vocês viram até a Azaléia no Caí. Vocês acham que aqui por causa desta crise, vocês acham que há mais desempregados negros?

Aluno 7: Há bem mais.

Aluno 8: Em outros lugares o cara vê negros debaixo da ponte, mais negro que brancos.

Aluno 9: Tem negro juntando latinha.

Aluno 10: Por que que a senhora acha que nestes empregos de construção, na obra, pintando cordão de calçada, tem mais negros? Porque não têm estudo. Muitas vezes, as fábricas não aceitam eles, porque pra varrer o chão é qualquer um, principalmente, quase todos são negros.

Aluno 11: Também, quando passa o caminhão do lixo, só os negros que ficam juntando lixo. Vi um branco só uma vez.

Foi possível identificar, nas narrativas produzidas pelos estudantes o racismo imperial operando através de diferentes modos. Ele se faz presente no ambiente escolar, tal como foi narrado por esse aluno:

É, o meu primo, ele é bem neguinho, daí eles brigaram e foram pra secretaria e a diretora bem assim: só porque tu é pequininho tu acha que não vai apanhar dos outros? E ele apanhou mesmo não reagiu nada. Daí ela só xingou ele, invés de xingar os outros que bateram.

No entanto, também percebi nas narrativas de alguns alunos o racismo moderno, abordado pelos teóricos Hardt e Negri. Alguns estudantes narraram sobre o negro baseando-se em fatores biológicos para segregá-lo na sociedade, o que conduziu-me a construir a segunda unidade de sentido. Ao examinar a questão da biologização como produtora do racismo dei-me conta de que a minha análise ficaria fragilizada se eu não discutisse tal questão.

4.2 Uma visão biologizada como produtora do racismo

Ao longo da experiência pedagógica muitas foram as atividades e discussões sobre a discriminação racial, ou seja, sobre o racismo²⁸. Dessa forma, produziram-se algumas narrativas fundamentadas na biologia para posicionar o negro como sendo “o” diferente, de acordo com fatores biológicos, tais como: cor da pele, formato do rosto, tipo de cabelo. Em suma, aspectos físicos acabavam por determinar quem era negro. Portanto, as pessoas que tinham aspectos desviantes do modelo branco/alemão eram discriminadas.

Professora: O que é para vocês ser negro?

Aluno 1: Ter uma cor preta, professora.

Aluno 2: Tem gente que é assim, que não gosta de negro mesmo, pela cor, por ser diferente.

²⁸ Como anteriormente mencionei nesta dissertação, estou tomando como equivalentes os termos *discriminação racial* e *racismo*.

Aluno 3: Se for um branco que quiser ser negro ele pode ir no sol e se queimar, ficar escuro. E o negro se quiser ficar branco o que ele vai fazer? Não vai poder fazer nada.

Essa visão biologizada da diferença faz com que a cor da pele seja tomada como definidora do lugar do indivíduo na sociedade. Nesse sentido, as idéias dos autores Hardt e Negri em relação ao que denominam racismo moderno fazem-se presentes nas falas de alguns estudantes.

Aluno 1: Nós fizemos a pesquisa com 26 pessoas e as perguntas são essas aqui...

Professora: Calma, quantas perguntas?

Aluno 1: Pergunta um - Você é racista em relação às pessoas negras? Por que? Destas 26 pessoas, todas responderam que não são racistas em relação às pessoas negras.

Aluno 2: Segunda pergunta: Se você fosse dono de uma empresa, e houvesse uma vaga e dois candidatos, um destes candidatos é negro e o outro não. Qual você empregaria? Por que?

Aluno 3: Entre 26 pessoas, 3 responderam que empregariam as pessoas negras e o restante empregaria devido à competência profissional. Agora nós daremos uma resposta para o resto. Empregaria o negro se fossem de competências iguais, assim mostraremos que todos têm direitos iguais.

Aluno 4: Terceira pergunta: Para você ser negro é defeito? Por que? Entre 26 pessoas todas responderam que ser negro não é defeito.

Aluno 5: A última: Se você fosse escolher sua raça, escolheria ser da raça negra? Entre 26 pessoas, nove responderam que escolheriam ser da raça negra, quatro responderam que tanto faz e uma respondeu que raça não se escolhe.

Aluno 1: Podemos debater agora, professora, se vocês souberem, respondam. Por que que todo mundo falou que não é racista na primeira pergunta, e na segunda falaram que empregariam o negro, e por que chegou na hora não escolheram ser da raça negra?

Aluno 6: *Chegou na hora de assumir a cor, não assumiram.*

Aluno 7: Mentirosos.

Em outra atividade, surgiram as seguintes falas:

Aluno 1: *É, mas agora tem as cotas para negros. Eles tão estudando e mesmo assim a gente viu no texto que a Natália trouxe da Internet que a maioria dos desempregados são negros. E por que eles não conseguem emprego? Por causa do racismo.*

Aluno 2: *Porque os donos de fábricas são racistas.*

Aluno 3: *Então, é a falta de estudo que não dá emprego?*

Aluno 4: *É a falta de oportunidade pela cor.*

Uma aluna narrou em outro momento que:

Minha amiga disse que na própria família dela, que a avó dela tinha um filho moreno e um branco, e o branco sempre discriminava o negro. Quando o filho moreno entrava dentro da casa o outro saía. Mas, não podia por causa do sangue, pois eles são irmãos.

Nessas falas ser negro resume-se a ter a pele escura e por causa dessa pele o indivíduo sofre pelo racismo. De acordo com as narrativas desses alunos, não há como deixar de ser negro tendo a pele escura. Para isso é necessário ficar branco, como é evidenciado nessas falas:

Aluno 1: *Que nem o Michel Jackson. Ele era preto e ficou branco.*

Aluno 2: *Tem gente que é assim, que não gosta de negro mesmo, pela cor, por ser diferente.*

Conforme a fala desse aluno, o Michel Jackson ficou branco porque sua cor de pele mudou. Percebi em várias narrativas que, devido ao modelo branco/alemão, ser negro é ser diferente. Desse modo, a diferença está centralizada em argumentos biológicos. Como discuti anteriormente, o valor de ter a pele branca, na qual se

apoiou a eugenia, faz-se presente em muitas dessas narrativas. Segundo Ana Lúcia Valente (1994, p.26),

durante a escravidão surgiu uma série de estigmas associados à cor negra, a diferença de pigmentação da pele tornou-se entre os negros um elemento distintivo da posição social. Por isso, particularmente entre os escravos domésticos, desenvolveu-se um desejo de branqueamento. Os negros de pele mais clara e aqueles que se afastavam dos valores africanos, assimilando os de seus senhores, viam no branqueamento o único meio de subir na escala social e chegar em postos que lhes conferiam maior segurança, prestígio e liberdade.

Nesse sentido, tais “estigmas” , como a autora afirma, continuam presentes em nossa sociedade. O racismo, em alguns momentos, deixa de ser sutil e passa a ser justificado a partir da biologia e de verdades sustentadas ou baseadas nela. Alguns alunos mostram, através de suas narrativas um racismo não tão sutil, repetindo frases e expressões que são ditas, por gerações, em relação ao negro em nossa sociedade:

Aluno 1: Meu pai falou bem assim: o que que tu tá falando com esse negrinho. Negro não presta fazer negócio.

Aluno 2: O pai dele falou assim: vê se esse pneu não tá furado, esses negros são muito vagabundos, vendem qualquer coisa roubada.

Aluno 3: Professora, eu tava falando com ela, dá pra eu levar o papel e ela bem assim: não negão, não me interrompe.

Aluno 4: Sempre tem um grupinho daquelas “ patricinhas “que ficam lá no cantinho gozando da mais pobrezinha, pretinha. Que nem a Eugênia. Sabe a Bruna lá da 62, a Luana, elas ficam sempre num grupinho falando da Eugênia, só porque é negra. Eu ouvi falar que só a Milena e a Katieli querem fazer grupo com a Eugênia. Sabe, né, professora, só por causa que ela é assim. A Bruna, um dia tava falando bem assim da Eugênia: eu não vou fazer com ela, olha a “corzinha” dela, capaz que eu vou me misturar junto.

Aluno 5: *Uma vez, a gente estava tomando “refri”, os piás e o “diabinho”, que é o Luis Carlos. Daí o “diabinho” é negro, é meio moreno, ia dar menos dinheiro e o resto tudo igual. E o Dirlei falou assim: eu não me misturo com negro e o “diabinho” foi mais pra trás, correu e deu uma “voadeira” nos peito dele.*

Aluno 6: *Daquela vez, não sei o que a Sandy fez pro Marcos, daí o Marcos: sai daí negra. E o Marcos também chama a professora de Religião [negra] de “macaquinha”.*

Aluno 7: *O meu primo. Um dia eu e o meu pai estávamos empalhando uma cadeira, daí eu empalhei tudo errado e o meu primo chegou assim para mim: olha a cor do pelego também.*

Aluno 8: *Que nem meu cunhado; por que tu não bota aqueles adesivos na tua moto? Eu não vou botar aquelas “neguisse” na minha moto.*

Aluno 9: *Por exemplo, uma cor que é muito forte, daí as pessoas falam que parece coisa de nego, cor de nego.*

Aluno 10: *Ô professora, assim, têm coisas que já viraram moda. Desde que me conheço por gente, já ouvia meu pai dizer quando dava alguma coisa errada, ou tava alguma coisa relaxada, suja: “Isso é serviço de negão”.*

Aluno 11: *E, às vezes, tem gente sentada assim na frente da casa, daí passa um negro, e diz aquele lá é ladrão, maconheiro.*

Nessa discussão de um grupo observa-se nas falas das alunas como o racismo opera sutilmente e, às vezes, mostra-se de forma mais expressiva.

Aluno 1: *Eu vi uma entrevista no Jornal Nacional que o Michael Jordan quando saiu da seleção de basquete.. ele é negro e ele é racista contra os negros.*

Aluno 2: *Isso é uma bobagem, né, se ele também é negro.*

Aluno 3: *Muito bobo porque ele é racista e também é negro.*

Aluno 4: *O negro, assim, é gente, humano, não tem nada de diferente, ele pode ser preto por fora, mas por dentro é a mesma cor.*

Será que eles foram queimados? (risos) [fala de uma aluna referindo-se às pessoas negras].

Aluno 5: Eu acho, se uma criança é racista vai crescendo com este pensamento. Tem um filho e passa este pensamento pro filho, o filho também vai ser racista. Na minha opinião, o racismo não vai acabar nunca, se ficar acontecendo isso de pai pra filho, de filho pra pai.

Aluno 6: Isso é certo também.

Aluno 7: Também tem essa, quando o alemão chama o negro de negro sujo, fedido, essas coisas, o negro fica ofendido, mas quando o negro chama o alemão de alemão, gringo, essas coisas, o alemão não pode ficar ofendido, não tem essas coisas...

Nessas narrativas é possível observar como o negro é visto por algumas pessoas na sociedade e como algumas expressões pejorativas são “naturalizadas” por nós em relação aos negros e, dessa forma, comumente usadas. Valente (1994, p.49) explica que

dizer que os negros são “sujos”, “malandros”, “ladrões”, etc. não é uma verdade. Existem negros sujos, malandros e ladrões, como também existem brancos sujos, malandros e ladrões. Mas dizer isso exclusivamente com relação aos negros constitui um dos atos que denunciam o racismo generalizado.

Na turma em que foi realizada a experiência pedagógica, integrada por 30 alunos, apenas 4 identificavam-se como negros. Dentre esses alunos, havia um que se considerava negro devido aos colegas o apelidarem de “negão”. Conforme seu relato, em sua família não havia ninguém negro. Isso me levou a pensar como fatores biológicos são considerados relevantes para determinar quem é negro e quem é branco/alemão. Ser chamado de “negão” pelos colegas acabou por “naturalizar” sua identidade em sala de aula. Esse processo de naturalização acaba por produzir verdades na sociedade e, em particular, na escola. Valente (1994, p.52) argumenta que

a estrutura escolar também não está preparada para lidar com esse tipo de problema. Há, por exemplo, muitas professoras que presenciam cenas em que alunos negros são rejeitados e discriminados pelos colegas brancos e não tomam nenhuma providência. E tipos de comportamento como esse vão sendo cada vez mais reforçados, passando a ser aceitos como naturais. O que não é visto ou encarado como errado, passa a ser considerado correto.

Assim como a autora aponta que “o que não é visto ou encarado como errado, passa a ser considerado correto” dentro da escola, eu, que sempre estive na posição confortável de branca/alemã, sendo muitas vezes favorecida pela cor de minha pele, fui levada a buscar um caminho contrário, uma posição diferente, quando passei a incomodar-me com essas cenas que, muitas vezes, presenciei de discriminação. Dei-me conta ao examinar as narrativas de meus alunos, ao ler as transcrições das fitas gravadas, de quanto precisava posicionar-me frente a esse racismo. Essas verdades que foram sendo construídas, inventadas através da escola, do currículo escolar e da sociedade, fazem com que a discriminação ganhe força.

Assim, Silva (2003, p.103) analisa que “o racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais”, chamando atenção que o foco deve ser o ‘racismo’ e não o ‘racista’. O autor argumenta que, “as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas” (IBIDEM, p.103), levando em consideração que essas atitudes fazem parte de um processo, de uma formação social mais ampla, que é o racismo. Afirma que as questões de raça/etnia não são simplesmente “temas transversais”, pois “o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais” (IBIDEM, p.102). Buscar desconstruir este texto curricular racial atravessado

fortemente por essa visão biologizada, questionando as narrativas hegemônicas presentes no currículo, constituiu-se – e seguirá constituindo-se – em um grande desafio para mim, pois é esta visão que, muitas vezes, acaba produzindo e reforçando situações de discriminação racial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse último capítulo, busco trazer algumas reflexões sobre a experiência que tive em realizar esta dissertação, a qual me possibilitou estar na posição de pesquisadora iniciante. Essas reflexões não têm a pretensão de serem conclusivas e fixas. São minhas considerações em relação ao que vivenciei tanto na escola quanto no curso de Mestrado e, nesse sentido, são considerações provisórias, pois fazem parte do que consigo refletir neste momento de finalização da escrita do trabalho.

Os estudos realizados no curso de Mestrado possibilitaram que minha prática pedagógica e meu modo de ver episódios de minha vida fossem modificados. Tais estudos fizeram com que passasse a questionar certas verdades e certezas que me constituíram como mulher, jovem, branca/alemã, professora de matemática, filha de agricultores etc. Em especial, as questões teóricas que estudei durante esses dois anos e que deram sustentação para a pesquisa que desenvolvi possibilitaram uma análise mais aprofundada do material empírico produzido na experiência pedagógica e fizeram com que mudasse o meu modo de conceber a Matemática.

Foi difícil compreender outros modos de dar aula de matemática, no qual o foco não fosse somente os conteúdos matemáticos. Inicialmente, estava muito presente em mim a professora de Matemática recém formada, em busca de uma “nova” prática pedagógica. À medida em que fui estudando e aprendendo mais sobre a Etnomatemática, os Estudos Culturais e as teorias contemporâneas do currículo, pude dar um outro direcionamento para meu trabalho. Desse modo, durante as discussões, nos seminários do Curso e nas orientações sobre a pesquisa, comecei a enxergar com outras lentes a matemática acadêmica e a matemática escolar, o que foi me permitindo elaborar um trabalho pedagógico a partir desse novo olhar.

A realização desta dissertação fez com que eu, assim como meus alunos, fosse interpelada, tocada por algo que vivenciei, no sentido que Larrosa (2004) considera a experiência. Nesse processo, joguei, constantemente, com minhas posições de professora e de pesquisadora. Só dei-me conta mais claramente desse jogo de posicionamentos ao realizar a qualificação do projeto de pesquisa, quando pude perceber, de modo mais forte, como também eu me tornara sujeito desta pesquisa. Este jogo de posições fez com que, a todo o momento, durante o trabalho pedagógico, mudasse de lugar, ora era a professora que estava presente, ora era a pesquisadora interessada em seu objeto de estudo que se apresentava com maior nitidez.

Mas não somente quando estava realizando o trabalho de campo esses deslocamentos fizeram-se presentes. Nas aulas e palestras que participava no curso de Mestrado, trazia sempre episódios que ocorriam no contexto escolar para

serem discutidos e analisados. Por um lado, buscava trazer situações de sala de aula para relacionar com aquilo que estava sendo discutido na universidade. Desse modo, a pesquisadora estava atenta às questões que lhe interessavam analisar em seu trabalho de investigação. Por outro lado, como professora, na escola, pensava minha prática a partir daquilo que havia estudado e vivenciado no curso de Mestrado, buscando “romper” com certas verdades que estavam presentes no contexto escolar.

Lidar com esse jogo de posicionamentos não foi algo fácil, pois havia momentos em que a professora ocupava o lugar da pesquisadora, preocupada com o que estava ensinando para seus alunos quanto aos conteúdos matemáticos e também como evitar a discriminação. Nessas ocasiões, era a educadora que se apresentava com maior força. Já em outros momentos, era necessário a pesquisadora afastar-se da professora para conseguir ver o que antes passava despercebido. Pensar sobre esse jogo de posições fez com que eu analisasse a experiência pedagógica de um outro enfoque.

Como busquei apontar no decorrer da dissertação, mesmo que tivesse a intenção inicial de desenvolver um trabalho que possibilitasse que narrativas sobre o negro emergissem, não consegui me afastar de minha posição de professora interessada em educar seus alunos para que evitassem o racismo e, por isso, acabei direcionando as atividades do trabalho pedagógico e as narrativas produzidas a partir dele para aquilo que já havia observado neles antes de dar início à pesquisa em relação à discriminação racial envolvendo o negro.

Antes de começar a desenvolver este trabalho, tinha observado que tal discriminação estava muito presente entre os estudantes. Isso influenciou fortemente minha pesquisa, pois não consegui separar aquilo que já sabia de meus alunos daquilo que a pesquisadora estava interessada em pesquisar. Portanto, não é de se surpreender que as narrativas que brotaram do trabalho pedagógico sobre o negro acabaram por estar relacionadas à discriminação racial. Dar-me conta disso foi um momento muito importante em minha trajetória de pesquisadora, já que passei a compreender que também eu havia me tornado sujeito da pesquisa.

Esses dois lugares – de professora e de pesquisadora – não estiveram fixos e tampouco separados. Via-me o tempo todo ocupando um e outro e, às vezes, os dois ao mesmo tempo. Desse modo, a professora e a pesquisadora que me habitam questionavam-se e inquietavam-se com situações que, talvez, antes dos estudos realizados, passariam despercebidas. Passei a prestar mais atenção no que ocorria ao meu redor, principalmente, em relação à minha família e em relação à escola onde realizei a experiência e na qual sigo sendo professora.

Nas reuniões familiares, comecei a perceber o quanto tinha a aprender com meus pais, pois foi a partir de suas narrativas que conheci mais sobre a minha própria história. Dei-me conta de como ouvi-los sobre suas vidas possibilitava-me dar outros sentidos para minhas experiências infantis e juvenis. Por isso, considero que realizar esta dissertação propiciou-me, além de um amadurecimento intelectual, uma aproximação maior com meus familiares e comigo mesma. Passei a me interessar cada vez mais pelas histórias que minha avó contava de quando era jovem e dos relatos de meus pais sobre episódios que já tinham ocorrido em suas

vidas. Do mesmo modo, meus pais e aqueles com quem tinha uma maior convivência passaram também a se envolver com o tema de minha pesquisa. O envolvimento deles, trazendo reportagens que liam em jornais, em revistas ou até mesmo gravando programas em que tratavam sobre o negro e a discriminação racial, foi muito grande e isso fez com que me sentisse muito valorizada e querida em meu contexto familiar. Ousaria dizer que meus familiares também foram tocados pela experiência que vivi como mestranda.

Na escola passei a levantar questionamentos sobre situações que eram tidas como tranqüilas, tanto em relação ao que estava pesquisando quanto à forma com que se estabeleciam as relações entre professor e aluno. Trabalhar com as narrativas dos alunos sobre o negro e a discriminação racial fez com que estivesse mais atenta ao que os alunos diziam. Desse modo, vi o quanto podia aprender com eles e o quanto, a partir de suas falas, era possível compreendê-los. Eu, como pesquisadora, estava interessada nessas falas, pois era o material empírico de minha pesquisa. Mas, ao mesmo tempo, como professora percebia o quanto o ato de ouvir meus alunos estava atingindo e modificando minha prática pedagógica.

Em uma das reuniões de professores, na escola onde leciono, foi levantada a discussão em torno da solidariedade, pois a equipe diretiva estava preocupada com a agressividade dos alunos. Havia o interesse em ouvir dos professores sugestões para a elaboração de um projeto que trabalhasse a solidariedade entre os estudantes. Nessa ocasião, tomei a palavra e questionei se alguma professora havia disponibilizado um tempo de sua aula para ouvir seus alunos sobre tal tema. Disse que sabia o quanto isso era difícil, pois assim como elas, também preocupava-me

com os conteúdos a serem desenvolvidos. Como o grupo de colegas acompanhava, de certo modo, o que eu estava realizando na minha pesquisa de Mestrado, lembrei o quanto o trabalho pedagógico com os alunos da 6ª série tinha me mostrado que o tempo “perdido”, destinado a ouvir aos alunos, era muito importante. Em situações como essa ficou muito evidente para mim como a experiência de pesquisadora possibilitou mudanças em minha prática docente e no meu jeito de ser.

Ao me dedicar ao estudo da temática “raça/etnia”, mesmo que tenha me orientado, na pesquisa, para questões da discriminação racial em relação ao negro, pude compreender em maior profundidade o que escreve Meyer (2002, p.66), quando explica que raça/etnia

não possuem sentidos naturais, fixos e imutáveis.... Os sentidos que essas palavras assumem são dependentes de sua interação com outros marcadores sociais, tais como gênero, sexualidade, classe, religião, geração, interações essas que acabam por modificá-las, produzindo diferentes efeitos sociais, culturais e políticos.

Busquei ter presente esse entendimento relacional dado pela autora ao conceito de raça/etnia ao longo da realização da pesquisa e da escrita desta dissertação. Esse entendimento possibilitou-me que compreendesse também essas formas de interação me abre possibilidades para novas reflexões sobre “como aprendemos essas coisas que fazemos e/ou pensamos sobre nós mesmos e sobre o outro” (MEYER, 2002, p.67).

Assim, termino a escrita desta dissertação dando-me conta de que realizar essa pesquisa foi algo que me tocou profundamente, que me produziu prazer, apesar das incansáveis horas de estudo, da dedicação e das longas discussões que

exigiu. De certa forma, este trabalho fez com que meu jeito de ver o mundo fosse modificado e, também, propiciou-me que problematizasse a mim mesma. Fui colocada em xeque o tempo todo durante estes dois anos de Mestrado, pois a todo instante eram desconstruídas certezas que faziam parte de mim mesma. Por isso, o caminho percorrido até aqui faz-me acreditar que haverá sempre novos desafios para esta professora/pesquisadora que está disposta a seguir repensando-se e produzindo novos sentidos para sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO, Euzébio; MAESTRI, Mário (coords). **Nós, os afro-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996. 155 p.

BLOS, Gilberto Raul (org). **Campo Bom: 1825 – 1976**. Campo Bom: Concórdia, 1977.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. São Leopoldo: UNISINOS Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 244-71. cap. 7.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Flavio Barbosa (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANCO, Sofia. **O holocausto silencioso das mulheres a quem continuam a extrair o clitóris**. Disponível em: < <http://dossiers.publico.pt/> > Acesso em 25 de outubro de 2005.

Cerco ao racismo no futebol. Zero Hora, Porto Alegre, 15 abr. 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos**. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Maria Vorraber. **Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares**. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). Estudos Culturais em educação:

mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... .Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n.23, p.5-15, mai.-jun.-jul.-ago. 2003.

DAL IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”?: relações entre desempenho escolar e gênero**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**.- Campinas:Papirus, 1999.

_____. **Etnomatemática**. -São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade**. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2 ed. -Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Nunca Fomos Humanos nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRÍS, Elí T. Henn. **Cinema e educação**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (orgs.). Redes culturais, diversidades e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-121.

FABRÍS, Elí T. Henn; LOPES, Maura Corcini. **O olhar do cinema sobre a diferença**. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita; BASTOS, Liliana Cabral (orgs.). Identidades: recortes e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org). **Idéias matemáticas de povos culturalmente distintos**.- São Paulo: Global, 2002.

FRAGA, Alex Branco. **A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda**. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREITAS, Maria Ester de. **Viver a tese é preciso**. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto (orgs). A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC/Cortez Editora, 2003.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. Porto Alegre: s.n., 2003.

GIROUX, Henry A. **A Disneyzação da cultura infantil**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERDES, Paulus. **Geometria Sona; Reflexões sobre uma Tradição de Desenho em Povos da África ao Sul do Equador**. Maputo, Moçambique: Instituto Superior Pedagógico, 1993. 1v.

_____. **Geometria Sona; Reflexões sobre uma Tradição de Desenho em Povos da África ao Sul do Equador**. Maputo, Moçambique: Instituto Superior Pedagógico, 1993. 2v.

_____. **A investigação Etnomatemática como estímulo para a pesquisa matemática**. In: Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática, 2000, São Paulo. Anais. São Paulo: FEUSP, 2000. p. 376 – 85.

GESSER, Verônica; ROSSATO, César. **A experiência da branquidade diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Summus, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes (tradutores). 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Revista & Realidade. UFRGS. Vol. 1 nº 01, POA, 1997.

_____. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Sovik, Liv (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. **Etnomatemática: uma experiência educacional**. São Paulo: Summus, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HERRMANN, Claricia (coord). **Documentário Cultural: Campo Bom**. Campo Bom: Pallotti, 1997-2000.

KELLER, Douglas. **Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e Resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

_____. **Currículo, Etnomatemática e Educação Popular: Um estudo em um Assentamento do Movimento sem terra**. Revista "Reflexão e Ação" do

departamento de Educação UNISC- Universidade de Santa Cruz do Sul, v.10,n.1,jan/jun.2002.

_____. **Educação Matemática e os problemas da “vida real”**. In CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato J. de (orgs). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo, Unisinos, 1998. p. 123-34.

_____. **Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos do MST: a Etnomatemática na luta pela terra**. Villalobos, Jorge Ulises Guerra. (Org.) História, Conhecimento e Educação. Maringá: PRONERA, 2000.

_____. **Currículo, cultura e saberes na educação matemática de jovens e adultos: um estudo sobre a matemática oral camponesa**. In: V ANPESUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004a. Disponível em CD-ROOM.

_____. **Ser ‘fiel e infiel’ à nossa herança: reflexões sobre o político da Etnomatemática**. In: Congresso Brasileiro de Etnomatemática, II, Rio Grande do Norte. Anais...Natal, 2004b.

_____. **Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática**. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio Jose. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004c. p.19-38.

_____. **Lessons from research with a social movement. A voice from the South**. In: VALERO, P.; ZEVENBERGEN, R. (eds.). *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: issues of power in theory and methodology*. Kluwer Academic Publishers: Boston/Dordrecht/New York/London, 2004d. P. 125 – 142.

_____. **Currículo e movimentos sociais nos tempos do Império**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Bardosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004e.

_____. **Aspectos sócio-políticos da Etnomatemática: apontamentos sobre o tema**. In: IX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2005, São Paulo. CD-ROM - Anais do IX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

KLÜSENER, Renita. **Aritmética nas séries iniciais: o que é? : para que estudar?: como ensinar?**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Pinheiros, Mirtes Frange de Oliveira. (tradutora). Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 287-318.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: GERALDI, C.M.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (org.). *Escola Viva: elementos para a*

construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LEITES, Carmen Becker. **Etnomatemática e currículo escolar: problematizando uma experiência pedagógica com alunos de 5ª série**. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna**. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28ra.htm>> Acesso em 03 de janeiro de 2006.

MAESTRI, Rosane da Silva. **Etnomatemática, currículo escolar e a calculadora em um assentamento do Movimento Sem Terra**. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

MENDES, Jackeline R.; MONTEIRO, Alexandrina. **A construção do conhecimento Matemático no interior das práticas sociais: considerações curriculares**. In: Congresso Brasileiro de Educação, 2005, São Leopoldo. Anais. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2005.

MEYER, Dagmar Estermann. **Das (im)possibilidades de se ver como anjo....** In: GOMES, Nilma Lino; SILVA E GONÇALVES, Petronilha Beatriz (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Os cativos e os homens de bem: experiências negras no espaço urbano**. Porto Alegre: EST Edições, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, 2003, Rio de Janeiro. Palestra disponível no site www.acaoeducativa.org.br/dowuloands/09abordagem.pdf, acessado em 22 de janeiro de 2006.

OLIVEIRA, Cláudio José. **Matemática escolar e práticas sociais no cotidiano da Vila Fátima: um estudo Etnomatemático**. São Leopoldo: UNISINOS. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1998.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto (orgs). **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

REPORTAGENS. **O Brasil Negro: População negra no mercado de trabalho**.

Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/05.shtml>>. Acesso em 19 de janeiro de 2005.

RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (orgs). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. São Paulo: Zouk, 2004.

ROCHA, Cristianne Famer. **O espaço escolar em revista**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... . Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SAAVEDRA, Anita. et al. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SABAT, Ruth. **Só as bem quietinhas vão casar**. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTOS, Guarani. **A violência branca sobre o negro no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Livraria Ponto Negro Brasileiro, 1989. 66 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2001.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. **A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados**. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.119-142.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRIUMPHO, Vera (org). **Rio Grande do Sul: Aspectos da Negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

WANDERER, Fernanda. **Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático**. São Leopoldo: UNISINOS Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.