

---

## MATEMÁTICA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS: UMA BUSCA A PARTIR DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

---

Evanilson Tavares de França (UFS)<sup>1</sup>  
Maria Batista Lima (UFS)<sup>\*\*</sup>

**RESUMO:** O texto que por ora subscrevemos resulta de pesquisa exploratória efetivada a partir do banco de teses (e dissertações) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do *site* do Boletim de Educação Matemática (BOLEMA). Delimitamos a incursão investigativa ao intervalo 2003 a 2011 (estando inclusos os limites), vez que, com a aprovação da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, a produção de textos contemplando a temática resguardada pela legislação foi significativa. Nossa pretensão era encontrar/desvelar produções científicas – teses, dissertações e artigos – que estabelecessem um liame entre a matemática enquanto disciplina escolar extremamente valorizada e a construção da identidade de crianças negras que sentam nos bancos destas mesmas escolas. Apesar de termos encontrado uma produção razoável no que concerne à construção da identidade de professores de matemática e alguma relação entre esta disciplina e as concepções dos/as estudantes, nenhuma pesquisa tratando especificamente do tema aqui abordado nos foi desvelada.

**Palavras-Chave:** Matemática – Identidade – Identidade etnicorracial.

### I INTRODUÇÃO

Em pesquisa desenvolvida na cidade de São Cristóvão (Sergipe), com estudantes de 1ª a 5ª série do ensino fundamental, entre julho de 2004 e março de 2006, Silva (2008) revela haver “muito poucos textos sobre a relação com a matemática” (p. 154). Dentre as questões norteadoras que alimentam a pesquisa, a professora insere as seguintes: “Qual o espaço psíquico do aluno que estuda a matemática? Qual a imagem de si mesmo, em

---

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

<sup>\*\*</sup> Professora do Departamento de Educação do Campus Itabaiana (UFS) e do Núcleo de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA). Pesquisadora do Grupo de estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADE/UFS) e do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS).



particular na dialética autonomia-proteção?” (*ibidem*). Estas questões nos parecem fundamentais porque se assentam, cremos, no *locus* de construção da identidade dos sujeitos.

De acordo com Castells (2001, p. 54), identidade pode ser definida como “processo de construção de significados com base em atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados [sic], o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados”. Trata-se, portanto, de aproximações/distanciamentos construídos pelos sujeitos ao longo de suas vidas. E, no tangente à matemática, disciplina cuja valorização social pode ser constatada, também, na distribuição do quantitativo de aulas (normalmente maior que as demais disciplinas) nas matrizes curriculares da educação básica, a relação estabelecida pelos/as estudantes pode ser determinante tanto para o seu desempenho na disciplina quanto para a construção de sua auto-imagem – e, por conseguinte, de sua identidade.

Dentre as conclusões a que chega Silva, considerando o ponto de vista dos/as estudantes, destacamos as seguintes: 1. Os alunos negam que todo mundo possa ser bom em matemática (44%); 2. Consideram que não se fracassa em matemática quando se é inteligente (22%); 3. Além de ser difícil, a matemática é “importante”. E mais:

Quando perguntados sobre as profissões em que é útil ser bom em matemática, alguns alunos são convencidos da importância desta a ponto de citar profissões sem relação particular com a matemática, mas importantes “por si”, como médico, advogado, jornalista ou modelo. É como se alguém que pratica uma profissão importante tivesse de conhecer coisas importantes e difíceis. (SILVA, 2008, p. 156).

Os pontos abordados acima nos parecem fundamentais e provocativos no que se refere à implementação de pesquisas que busquem um liame entre a matemática, campo de conhecimento de valorização histórico-social inegável, e a construção de identidade das crianças negras que se acomodam nos bancos escolares e se alimentam diariamente de conceitos matemáticos que lhes são transmitidos por professores e professoras, desde a educação infantil. Estas mesmas crianças aprendem, logo cedo, que a matemática, apesar de

ser difícil, é um campo de conhecimento importante e sua aprendizagem imprescindível para a mobilização social.

Ao analisar a educação matemática como intersubjetividade, Medeiros nos ensina que

A Educação Matemática, enquanto ato político, diz respeito a uma postura adotada pelos que pensam e/ou fazem o ensino da Matemática, quanto à sociedade em que vivem e a sociedade desejada como ideal. Postura que se mostra logo a partir da atuação do professor na sala de aula, no seu relacionamento com o aluno, na sua forma de ensino. (2005, p. 36-37).

Esta assertiva parece nos remeter não tão somente à prática pedagógica desdobrada por professores e professoras no cotidiano das escolas, mas – e talvez, sobretudo – à dimensão eminentemente cultural que envolve o conhecimento humano – e a matemática não pode (e nem deve) ausentar-se desta abordagem. Enquanto produção humana, a matemática resulta de respostas encontradas por homens e mulheres para solucionar problemas que lhes são apresentados pelo meio (social, cultural, ambiental) – o que sempre esteve presente nos diversos agrupamentos onde homens e mulheres buscavam sobrevivência e segurança.

Enquanto produção cultural, a matemática deve ser concebida – ensinada e apreendida – a partir de uma leitura espaço/temporal, étnica, social e política – o que parece encontrar respaldo em D'Ambrósio ao afirmar que:

A disciplina denominada matemática é, na verdade, uma Etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa mediterrânea, tendo recebido algumas contribuições das civilizações indiana e islâmica, e que chegou à forma atual nos séculos XVI e XVII, sendo, a partir de então, levada e imposta a todo o mundo. Hoje, essa matemática adquire um caráter de universalidade, sobretudo devido ao predomínio da ciência e tecnologia modernas, que foram desenvolvidas a partir do século XVII na Europa. (2005, p. 114).

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

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

A citação transcrita acima aponta uma direção, parece-nos, que desnuda a matemática de qualquer vestimenta que a torne neutra, vez que, segundo o autor, o sentido atribuído à matemática não se enclausura exclusivamente no seu arcabouço epistemológico, mas também na relação que os sujeitos estabelecem com ela (a matemática). Ora, se pensarmos que a natureza da matemática é fruto de construções que percorrem a história da humanidade não parece exagero concluir que para a gestação desta natureza os elementos fecundantes são sociais, portanto capazes de promover inclusão/exclusão, conceitos/preconceitos. Esta inquietação parece encontrar amparo no pesquisador citado acima, ao afirmar que “Sendo o saber ensinado aos alunos não apenas o resultado de transformações epistemológicas, mas também social e cultural, devemos levar em conta as influências de ordem sociológica na constituição desses saberes”. (p. 85)

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

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

## II METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 Matemática e identidade

A pesquisa efetivou-se a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do *site* do Boletim de Educação Matemática (BOLEMA). Como critérios de busca, utilizamos as expressões: 1. Matemática e identidade, 2. Matemática e africanidades, 3. Matemática e educação quilombola (buscamos identificar estas expressões ou no título do trabalho ou no resumo do texto ou ainda nas palavras-chave). A pesquisa restringiu-se ao período de 2003 a 2011. O limite inicial das buscas encontra justificativa na aprovação da Lei 10.639, que ocorre em 09 de janeiro de 2003: “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências” (ementa).

De acordo com os critérios de busca estabelecidos, obtivemos o seguinte resultado, em relação às teses e dissertações:

**QUADRO 01 – Classificação das Teses e Dissertações por Critério de Busca**

CLASSIFICAÇÃO	BDTD		CAPES	
	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES
Matemática e identidade	07	17	10	26
Matemática e africanidades	-	-	01	04

Matemática e educação quilombola	-	01	-	01
----------------------------------	---	----	---	----

Fonte: Dados coletados na BDTD e na CAPES, em 08 de junho de 2011.

Algumas observações se fazem necessárias para uma melhor compreensão do Quadro acima: 01. Catalogamos 46 trabalhos tratando especificamente de identidade. Entretanto, convém trazer à baila que neste grupo somente inserimos pesquisas cujo conceito de identidade relaciona-se a processos de identificação/diferenciação, aproximação/distanciamento próprios dos seres humanos, seja em caráter pessoal ou de grupo. Portanto, subtraímos as pesquisas que abordavam identidade de um determinado conteúdo de matemática, por exemplo; 02. Dentre as 17 teses totalizadas no Quadro 01, quatro delas foram localizadas tanto no site da BDTD quanto no portal de teses e dissertações da CAPES – o que nos conduz a um total real de 13 trabalhos desta categoria. O mesmo pode ser observado em relação às dissertações: Dentre os 43 trabalhos registrados, 10 foram localizados nos dois portais, restando, portanto, 33 produções.

As pesquisas referentes à identidade foram agrupadas em 08 categorias: Construção da identidade a partir da etnomatemática: 01 tese; a matemática e a construção da identidade da comunidade: 02 teses e duas dissertações; identidade dos cursos de licenciatura em matemática: 01 dissertação; a matemática e a identidade do estudante: 08 dissertações e 01 tese; a identidade do professor de matemática: 06 teses e 18 dissertações; matemática, identidade de gênero: 02 dissertações; matemática e a identidade da instituição: 01 tese; matemática e a identidade do nível de ensino: 01 dissertação.

Ainda que se encontre alguma relação entre matemática e identidade dos/as estudantes, nenhum liame foi observado no tocante à construção da identidade das crianças negras e a matemática. Talvez uma possível justificativa para esta lacuna encontre repouso no texto de Márcia de Oliveira Cruz, autora da dissertação *Construção da identidade pessoal e do conhecimento: a narrativa no ensino de matemática*, que ao analisar a cisão presente entre a construção do conhecimento e a construção da identidade pessoal, afirma que “No caso da Matemática, é possível observar com maior nitidez a disjunção dos dois fenômenos em função do discutível caráter objetivo da disciplina” (resumo).

A crença de que a matemática pertence à área de exatas – em oposição à área de humanas – parece legar a esta disciplina um caráter de distanciamento que a incapacita e isola (e protege?) de qualquer possibilidade de construção de vínculos afetivos – impossibilitando-a de participar dos processos identitários dos sujeitos. Esta observação parece encontrar eco na afirmação construída por Medeiros que transcrevemos abaixo:

Tal postura talvez incomode os defensores de uma Matemática pura e de um ensino neutro da mesma, resguardados nos seus isolamentos cômodos e também pretensamente neutros, dos gabinetes de trabalho. Talvez incomode àqueles, para os quais ser competente significa ser eficiente para si mesmo ou para a classe social hegemônica, onde o individual se sobrepõe a uma competência social, sem um sentido transformador e para quem o viver está isento de dúvidas ao que conduz a sua eficiência. (MEDEIROS, 2005, P. 36).

Em se tratando das instituições produtoras das pesquisas aqui registradas, constatamos o seguinte:

**QUADRO 02 – Distribuição das Pesquisas por Instituição Produtora**

CLASSIFICAÇÃO	TESES	DISSERTAÇÕES
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TEC. DE MINAS GERAIS	0	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	1	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	1	0
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	1	5
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	0	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	3	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	3	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	0	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	0	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	3	1
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	0	1
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	0	3

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

0

1

Fonte: Dados coletados na BDTD e na CAPES, em 08 de junho de 2011.

1. Quase oitenta por cento (78,94%) das instituições de ensino superior responsáveis pelas pesquisas estão localizadas no eixo sudeste-sul;
2. A região centro-oeste participa com um pouco mais de 10% (10,52%) dos trabalhos produzidos, no período antes mencionado;
3. Ao nordeste cabe apenas uma dissertação produzida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no intervalo 2003-2011, (limites incluídos).

## 2.2 Matemática e africanidades

As produções relativas aos dois outros critérios de busca (Matemática e africanidades e Matemática e educação quilombola) tiveram participação ínfima se comparados ao quantitativo de trabalhos produzidos tendo a relação matemática-identidade como foco de interesse. Contudo, antes de procedermos à apresentação dos trabalhos concernentes ao segundo critério de busca – Matemática e africanidades – consideramos importante sublinhar o que entendemos por africanidades.

Segundo Lima e Trindade (2009, p. 15), africanidades são definidas como “repertórios culturais brasileiros que em sua origem, dispositivos de base ou (re)elaboração históricas remetem ou se relacionam com as ancestralidades africanas”. Dentro deste escopo conceitual encontramos uma tese e três dissertações, todas oriundas do portal de teses e dissertações da CAPES.

### QUADRO 03 – Matemática e africanidades: Teses e Dissertações

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TESE	DISSERTAÇÃO
A cerâmica utilitária do povoado histórico Muquém: a Etnomatemática dos remanescentes do Quilombo dos Palmares	Lígia Maria Stefanelli Silva	PUC-SP	2005		X



Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula	Eliane Costa Santos	PUC-SP	2008		X
A Presença Africana no Ensino de Matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação	Gustavo Henrique Araújo Forde	UFES	2008		X
Aspectos do Desenvolvimento do Pensamento Geométrico em Algumas Civilizações e Povos e a Formação de Professores	Maria Terezinha Jesus Gaspar	UNESP	2003	X	

Fonte: Dados coletados na CAPES, em 08 de junho de 2011.

A dissertação de Silva (2005), *“A cerâmica utilitária do povoado histórico Muquém: a etnomatemática dos remanescentes do Quilombo dos Palmares”*, é extremamente significativa porque, a partir dos conhecimentos artesanais de uma moradora de uma comunidade quilombola, originária do Quilombo dos Palmares, a autora busca resgatar os conhecimentos matemáticos – a etnomatemática – presente naquele trabalho. Além disso, compõe o elenco de interesses da pesquisadora o resgate da transmissão daqueles conhecimentos através das gerações – o que, em nossa ótica, além da contribuição para a publicização das construções conceituais matemáticas de origem africana, fortalece a comunidade afrobrasileira carente de representação nos currículos escolares.

O texto de Santos (2008), *“Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula”*, percorre trajetória similar à dissertação mencionada anteriormente. A autora pretende responder aos seguinte questionamento: *“Como a cultura africana, por meio da representatividade dos fazeres dos teares africanos Kente, pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem em uma sala de aula de matemática”*.

Forde (2008), autor do texto *“A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação”*, objetiva detectar a presença de vestígios de matriz africana no desenvolvimento da matemática. Uma incursão

investigativa, cremos, de importância incomensurável e de êxito, parece-nos, plausível, vez que, se o povo negro contribuiu/contribui fortemente para a construção cultural, social e econômica da nação brasileira porque não o teria feito em relação à matemática?

Por fim, a tese de Gaspar (2003), *“Aspectos do desenvolvimento do pensamento geométrico em algumas civilizações e povos e a formação de professores”*, resulta

de levantamento bibliográfico e organizacional do material encontrado em livros de história da matemática, e trabalhos de pesquisa sobre as tradições geométricas de algumas civilizações e povos, a saber: China, Índia, Egito, Babilônia, Indígenas Brasileiros e alguns Povos Africanos. (resumo).

Todas estas iniciativas representam caminhos indispensáveis ao empoderamento do povo negro, à consubstanciação/ampliação das africanidades, ao fortalecimento das identidades. Lima (2008) lembra-nos que *“Falar de identidade é falar da multiplicidade que compõe o ser humano”* (p. 153). Esta multiplicidade encontra-se presente no tecido cultural. Não só: as relações sociais efetivadas no cotidiano são indispensáveis para a confecção de aproximações, de identificações e de descobertas de diferenças. Identidades são construídas nas relações estabelecidas com o *Outro*. No jogo da vida me identifico e me diferencio. Para tanto, faz-se necessária a presença de elementos culturais que possibilitem esta identificação ou diferenciação.

Hall lembra-nos que *“As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como ponto de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em objeto”* (2009, p. 110). Na outra margem, pode funcionar também para promover a identificação, para situar o sujeito no espaço e no tempo, para dar sentido à vida, para integrar, para possibilitar que os indivíduos se localizem e sejam localizados.

### 2.3 Matemática e educação quilombola

Neste enquadramento, encontramos apenas uma dissertação, de Jacinto Pedro Pinto Leão (2005), *“ETNOMATEMÁTICA QUILOMBOLA: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes do Quilombo dos*

*Palmares*”, da Universidade Federal do Pará. A pesquisa busca estabelecer relações entre as matemáticas praticadas no cotidiano das pessoas e aquelas processadas na escola.

Inserir a escola e seu papel indispensável na construção de uma sociedade inclusiva é fundamental. A educação escolar deve converter-se em instrumento de desvelamento dos processos de formação das identidades, denúncia de conteúdos que produzem discriminação, preconceito e racismos e anúncio da grandeza inerente à pluralidade. Afinal: *“É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações”* (GOMES, 2003, p. 170).

#### 2.4 O que desvelam os artigos

Buscamos artigos no site do Boletim de Educação Matemática (BOLEMA). O Bolema é um dos mais antigos periódicos da área de educação matemática no Brasil, nascido vinculado ao programa de pós-graduação da UNESP, possui QUALIS A<sub>1</sub>, na área de ensino de ciências e matemática, A<sub>2</sub> na área de educação e B<sub>1</sub> nas áreas de Matemática e Estatística e multidisciplinar da CAPES. Utilizamos como critério de seleção dos artigos, a presença das expressões de busca (“matemática e identidade”, “matemática e africanidades”, “matemática e educação quilombola”) ou no título do texto ou no seu resumo ou nas palavras-chave. O período de busca também se situou entre 2003 e 2011 (limites incluídos). Obtivemos o seguinte resultado:

**QUADRO 04 – Distribuição dos Artigos quanto ao Critério de Busca**

CRITÉRIO DE BUSCA	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR
Matemática e identidade	O Ensino Noturno como Palco para a Formação de Licenciatura em Matemática	Juarez Garzon Rehder
	Uma Caracterização do Centro de Educação Matemática – CEM (1984–1997) como uma Comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática	Heloisa da Silva
Matemática e	Educação Matemática, Multiculturalismo	Wanderleya Nara

africanidades	e Preconceitos: que homem é tomado como medida de todos os outros?	Gonçalves Costa Kátia Cristina de Menezes Domingues
Matemática e educação quilombola	-	-

**Fonte:** Dados coletados na CAPES, em 08 de junho de 2011.

O texto de Juarez Garzon Rehder, *“O Ensino Noturno como Palco para a Formação de Licenciatura em Matemática”*, tem como foco de interesse os licenciandos de um curso de formação de professores de matemática do ensino noturno. Seu objetivo é verificar, como ocorre a integração e a complementação dos saberes presentes na formação inicial dos alunos trabalhadores noturnos, de um curso de Licenciatura em Matemática.

O artigo de Heloisa Silva, *“Uma Caracterização do Centro de Educação Matemática – CEM (1984–1997) como uma Comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática”*, é uma investigação sobre o Centro de Educação Matemática (CEM). Para tanto, a autora entrevista um grupo de educadores matemáticos da cidade de São Paulo que atuaram naquele centro entre os anos de 1984 e 1997. O método utilizado pela pesquisadora é, portanto, o resgate da história oral trazida por estes professores, para, a partir dela, traçar um possível perfil da identidade do CEM.

Em relação ao segundo critério de busca, matemática e africanidades, localizamos apenas um trabalho: *“Educação Matemática, Multiculturalismo e Preconceitos: que homem é tomado como medida de todos os outros?”* – de Wanderleya Nara Gonçalves Costa e Kátia Cristina de Menezes Domingues. O trabalho aborda as expressões de multiculturalismos presentes na sociedade. Assentando-se em um exemplo do contexto indígena, as pesquisadoras extrapolam e mostram aspectos culturais de origem africana. De acordo com as autoras.

A idéia é a de que a partir daí possamos oferecer subsídios para que educadores matemáticos possam (re)pensar suas atitudes frente à diversidade étnica e cultural e rever seu posicionamento frente às lutas dos afro-brasileiros e dos indígenas pela igualdade de oportunidades, pela valorização de sua cultura e conhecimentos, em especial, pelo reconhecimento e valorização do seu conhecimento matemático. (COSTA & DOMINGUES, s/d, p. 04).

A contribuição destes trabalhos para uma releitura da prática pedagógica, reconfiguração dos currículos escolares, construção de relações interétnicas respeitadas e democráticas a partir do chão da escola, assim como para o fortalecimento da auto-estima e da identidade do povo negro é indiscutível. Entretanto, como é possível observar, ainda não visualizamos uma produção científica que relacione efetivamente matemática e construção da identidade das crianças negras. Esta lacuna – e já dissemos isso – pode encontrar justificativa no caráter objetivo e técnico atribuído a esta disciplina.

### III CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cultura e educação estabelecem entre si uma relação tão visceral que é possível, com certa tranqüilidade, afirmar que a inexistência de uma provocaria simultaneamente o desaparecimento da outra. Dito de outra forma: Como elemento articulador espaço/temporal, a educação tem como tarefa, também, garantir a sobrevivência da cultura através das gerações. Neste transcendentalidade encontramos os processos de construção das identidades dos sujeitos.

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

Este entendimento conduz-nos automaticamente para os significados (e valorização) atribuídos à produção humana, à cultura. Nossa defesa é que, quando confrontados com signos/símbolos valorizados socialmente, os sujeitos encontram maior facilidade de construir identificação com eles e nutrir sua auto-estima – o que lhe posiciona mais confortavelmente nas relações elaboradas no cotidiano. O contrário também nos parece verdadeiro: diante da negação de valor das produções culturais de um dado grupo

etnicorracial, os elementos componentes deste grupo – e estamos falando em tese – tendem a negar-se a si mesmos ou a distanciar-se dos símbolos inferiorizados.

Em relação à matemática – disciplina de valorização imensurável no contexto sociocultural – encontramos um agravante: a inexistência (oficial) de elementos que representem as produções do povo africano e afrobrasileiro. As questões que nos apontam são as seguintes: Como as crianças negras são atingidas por esta negação? De que maneira o velamento dos conceitos matemáticos elaborados pelos africanos e seus descendentes não-brancos interferem na construção da identidade destas crianças, na sua relação com a matemática e nos desdobramentos sociais oriundos do êxito nesta disciplina?

As respostas a estas e outras questões exigirão da comunidade científica (“negra e ‘não-negra’”) o desenvolvimento de pesquisas minuciosas, exaustivas, abrangentes – e isentas (se é que isto é possível). Aqui realizamos tão somente o levantamento das produções presentes no portal de teses e dissertações da CAPES e da BDTD e dos artigos publicados pela BOLEMA, que, mesmo compreendendo entidades confiáveis e abrangentes, não contemplam o universo de produções científicas efetivadas num país de dimensões continentais. Trata-se, portanto, de uma provocação (no sentido mais freireano possível). Apontamos um caminho, resta aos caminhantes entrelaçarem as mãos e desenharem seus pés em terreno inexplorado.

## REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Educação Matemática**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **D.O.U** de 10/01/2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.



BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Sociedade, Cultura, Matemática e seu ensino**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, p. 99-120, jan./abr. 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro e Educação: alguns subsídios históricos. In: MARCON, Frank & HIPPOLYTE, Brice Sogbossi (org.). **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares Sobre a Lei 10.639/2003**. São Cristóvão: UFS, 2007.

GOMES, Carlos Magno & ENNES, Marcelo. **Identidades – teoria e prática**. São Cristóvão: UFS, 2008.

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

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro : DP & A, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade ? In : SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIMA, Maria Batista. Princípios Pedagógicos e Identidades Étnicas: apontamentos de um estudo com crianças no cotidiano escolar. In: MARCON, Frank & HIPPOLYTE, Brice Sogbossi (org.). **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares Sobre a Lei 10.639/2003**. São Cristóvão: UFS, 2007.

LIMA, Maria Batista. Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. In: GOMES, Carlos Magno & ENNES, Marcelo. **Identidades – teoria e prática**. São Cristóvão: UFS, 2008.

LIMA, Maria Batista & TRINDADE, Azoilda Loretto. Africanidades, Currículo e Formação Docente : Desafios e Possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro et alli (orgs). **Identidades e Alteridades**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

MEDEIROS, Cleide Farias de. Por uma Educação Matemática como Intersubjetividade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Educação Matemática**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MELO, Marcos Ribeiro et alli (orgs.). **Identidades e Alteridades**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

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

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

SANTOS, Joel Rufino dos. **Zumbi**. São Paulo: Moderna, 1985.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e & MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Políticas Públicas Educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 16, n.º 58, jan/mar, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

### APENSO (ÚNICO)

#### QUADRO 05 – Identificação das Pesquisas (Teses e Dissertações)

N.º	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO PRODUTORA	D	T
1.	“Primeira Arithmetica Para Meninos” e a Constituição de Masculinidades na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul	Maria Aparecida Maia Hilzendeger	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	X	
2.	A cerâmica utilitária do povoado histórico Muquém: a Etnomatemática dos remanescentes do Quilombo dos Palmares	Lígia Maria Stefanelli Silva	2005	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	X	
3.	A constituição do professor experiente em matemática	Orestes Zivieri Neto	2009	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO		X
4.	A construção da identidade de de estudantes afro-brasileiros/as e suas experiências acadêmico-universitárias em cursos de licenciatura da UFPEL	Cátia Simone Ribeiro Barcellos	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	x	



5.	A construção da identidade profissional do professor de matemática. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET- MG	Mônica Lana da Paz	2008	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	X	
6.	A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT	Osimar de Sousa	2009	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO		X
7.	A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática.	Vanisio Luiz da Silva	2008	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	X	
8.	A docência dos professores de licenciaturas-reflexos de formação que possuem na formação que viabilizam: um estudo na URCAMP em Dom Pedrito.	Alessandra Hampel Rosado	2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	X	
9.	A escrita no processo de formação continua do professor de matemática	Maria Teresa Menezes Freitas	2006	UNIVERSIDADE ESATADUL DE CAMPINAS		X
10.	A etnomatemática da alma A 'uwe-xavante em suas relações com os mitos	Wanderleya Nara Gonçalves Costa	2008	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO		X
11.	A formação docente na Universidade Estadual de Goiás – unidade universitária de Iporá	Maria Olinda Barreto	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	X	
12.	A identidade profissional do professor de matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos	Renato Zanini	2006	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	X	
13.	A Presença Africana no Ensino de Matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação	Gustavo Henrique Araújo Forde	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	X	
14.	ALI IEZID IZZ-EDIM IBN SALIM HANK MALBA TAHAN: Episódios do nascimento e manutenção de um autor-	Moyses Gonçalves Siqueira Filho	2008	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS		X

	personagem					
15.	Análise de um processo pela pluralidade de suas vozes: a formação de professores para o ensino médio através dos seus currículos	Mariasinha Beck Bohn	2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL		X
16.	Aspectos do Desenvolvimento do Pensamento Geométrico em Algumas Civilizações e Povos e a Formação de Professores	Maria Terezinha Jesus Gaspar	2003	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO		X
17.	Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade	Heloisa da Silva	2007	UNIVERSIDADE EST PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO		X
18.	Concepções e práticas avaliativas de professores formadores e de acadêmicos futuros professores, em curso de Licenciatura de Matemática	Edina Coleta Santiago	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	X	
19.	Constituição da identidade de cursos de licenciatura em matemática à luz da modernidade líquida	Sonia Maria da Silva Junqueira	2010	PUC-SP	X	
20.	Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática	Narciso das Neves Soares	2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	X	
21.	Construção da identidade pessoal e do conhecimento: a narrativa no ensino de Matemática	Marcia de Oliveira Cruz	2006	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	x	
22.	Curso Superior de Educação Tecnológica: um estudo numa perspectiva interdisciplinar de uma professora iniciante sobre um curso iniciante	Regina Maria Enéas	2004	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	X	
23.	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira	Renata Prenstteter Gama	2007	UNIVERSIDADE ESATADUL DE CAMPINAS		X

24.	Do contar de cabeça à cabeça para o contar: histórias de vida, representações e saberes matemáticos na educação de jovens e adultos	Maria José Medeiros de Melo	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	X	
25.	ETNOMATEMÁTICA QUILOMBOLA: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA	Jacinto Pedro Pinto Leão	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	X	
	EU COPIO, ESCREVO E APRENDO: Um estudo sobre as concepções (re) veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar	Elaine Botelho Corte Fernandes	2007	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	X	
26.	Formação continuada de professores que ensinam matemática	Ivana de Fátima Silva Machado	2009	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	X	
27.	Formação do Professor de Matemática como Profissional Crítico-Reflexivo	Roseli Terezinha Gatti	2003	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	X	
28.	Formação inicial de professores de matemática: como se (des)articulam as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica?	Paula Regina Gomes Xavier	2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	X	
29.	Governo etnomatemático: tecnologias do multiculturalismo	Lisete Regina Bampi	2003	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL		X
30.	Identidade cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950 - 2000)	Silvia Regina Vieira da Graça	2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO		X
31.	Identidade profissional do professor de matemática frente aos Ciclos de Formação	Janderson Vieira de Souza	2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GAIÁS	x	

	e Desenvolvimento Humano do município de Goiânia à luz da etnomatemática					
32.	Identities juvenis produzidas dentro das práticas de consumo: implicações para educação matemática	Sonia Regina Mincov de Almeida	2008	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	X	
33.	LudosTop: estratégia de jogos e realidade virtual com vistas ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático	Marlene Roque de Freitas	?	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	X	
34.	O Currículo de Matemática no Ensino Médio e as Prescrições da LDB 9394/96	Jose Carlos Oliveira Costa	2006	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	X	
35.	O Ensino Noturno como Palco para a Formação de Licenciatura em Matemática	Juarez Garzon Rehder	2006	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	X	
36.	O futuro professor de matemática e o processo de identificação com a profissão docente	Siane Aparecida Guidini	2010	PUC-SP	X	
37.	O movimento de transformação das Matrizes Pedagógicas de um professor de matemática: uma pesquisa interdisciplinar	Edson Carmo do	2003	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	X	
38.	O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas	Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes Matheus	2008	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	X	
39.	Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula	Eliane Costa Santos	2008	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	X	
40.	Profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática	Maurício Beranger	2007	PUC-SP	X	
41.	Quem mora no livro didático? Representações de gênero nos	Lindamir Salete Casagrande	2005	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA	X	

	livros de Matemática na virada do milênio			FEDERAL DO PARANÁ		
42.	Saberes Mobilizados por Três Docentes de Matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental	César Faiçal	2006	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	X	
43.	Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: Contribuições para o debate sobre a formação inicial de educadores matemáticos na UFPA	Osvando dos Santos Alves	2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	X	
44.	Ser professor de matemática e a reconstrução da subjetividade: estudo realizado com alunos do 1º ano do curso de Matemática da Universidade Estadual de Londrina	Marinez Meneghello Passos	2004	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	X	
45.	Sobre a matematização do mundo e a desmundalização matemática	Márcia Souza da Fonseca	2005	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL		X
46.	Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de física, matemática e química na Universidade Federal de Uberlândia	Geovana Ferreira Melo	2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GAIÁS		X
47.	Um estudo das identidades matemáticas de alunos do ensino médio da escola preparatória de cadestes do ar	Alexandre José Rodrigues	2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	x	
48.	Um estudo sobre a formação de professores de ciências e matemática	Angela Meneghello Passos	2009	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	X	
49.	Uma abordagem etnomatemática no ensino e aprendizagem de Matemática nas aldeias Tupinikim e Guarani do Espírito Santo	Ozirlei Teresa Marcilino	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	X	
50.	Viagem a "Mojave-Óki!": a trajetória na identificação das	Nara Joyce Wellausen	2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DO		X

	altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos	Vieira		RIO GRANDE DO SUL		
--	--	--------	--	-------------------	--	--

Fonte: Dados coletados na BDTD e na CAPES, em 08 de junho de 2011.