

O PENSAMENTO MATEMÁTICO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: RESONÂNCIAS E CONSONÂNCIAS

Maria do Carmo Santos Domite *
Júlio César Augusto do Valle **

Resumo: Esse estudo objetiva refletir sobre a relação existente entre a formação da identidade cultural e a construção do pensamento matemático escolar. É necessário, para isso, reconhecer como problemática inicial a aparente artificialidade com a qual a matemática escolar (ou acadêmica) se apresenta. Tal problemática parece se agravar quando pesquisadores constatarem a constante fragmentação da identidade cultural dos indivíduos na pós-modernidade, conduzindo à reflexão da seguinte questão: em que medida a escola ou, mais especificamente, a matemática escolar estaria contribuindo para essa fragmentação? Sobre essa questão, a Etnomatemática tem formulado respostas bastante relevantes por sugerir que existem saberes e modos de pensar a matemática produzidos às margens das salas de aula que não são levados em consideração na construção do conhecimento matemático escolar. Buscar identificar, consolidar e legitimar tais conhecimentos tem sido, sob essa perspectiva, um dos principais objetivos da Etnomatemática que pretende uma verdadeira recuperação/restauração da dignidade cultural do ser humano. Espera-se, finalmente, que, ao promover essa reflexão, seja possível estabelecer relações íntimas entre a construção do pensamento matemático escolar e a formação da identidade cultural, a fim de que a matemática escolar possa colaborar na formação de identidades culturais legítimas e, sobretudo, isentas de tanta fragmentação.

Palavras chave: Etnomatemática. Identidade Cultural. Cultura. Afetividade.

THE MATHEMATICAL THINKING AND THE FORMATION OF CULTURAL IDENTITY: RESONANCES AND CONSONANCES

Abstract: This study analyzes the relationship between the formation of cultural identity and building school mathematical thinking. It is necessary to do so, recognize how problematic the initial apparent artificiality with which the school (or academic) mathematics is presented. This problem seems to worsen when researchers note the constant fragmentation of the cultural identity of individuals in postmodernity, leading to reflection question: to what extent the school or, more specifically, school mathematics is contributing to this fragmentation? On this issue, the Ethnomathematics has formulated quite relevant responses suggest that there are knowledges and ways of thinking about mathematics produced on the banks of the classrooms that are not taken into account in the construction of school mathematical knowledge. Seek to identify, consolidate and legitimize such knowledge has been, from this perspective, a major goal of Ethnomathematics you want a real recovery / restoration of cultural dignity of the human being. Finally, it is hoped that by promoting this reflection, it is possible to establish intimate relationships between the construction of school mathematical thinking and the formation of cultural identity, so that school mathematics can collaborate in the formation of legitimate cultural identities and, especially, exempt from such fragmentation.

Keywords: Ethnomathematics. Cultural Identity. Culture. Affection.

Há poucas décadas, algumas correntes da educação matemática apresentam importantes contribuições que nos inspiram a refletir, não apenas sobre a prática docente, mas também, sobre a própria filosofia da educação matemática. É possível

elucidar, nesse sentido, as contribuições que evidenciaram as relações que a matemática mantém com a cultura e com a política. Existem, entretanto, apontamentos que desvelam críticas fundamentais para qualquer movimento de reflexão e revisão do ensino, cuja enunciação ocorrera há mais tempo. Para Piaget (1982), por exemplo, era evidente a indissociabilidade entre a afetividade e a inteligência humanas, que eram observadas por ele como aspectos complementares em qualquer momento de aprendizagem. Assim, para o psicólogo,

[...] existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que êstes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Em tôda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo. (PIAGET, 1982, p. 38).

Todavia, devido a uma série de fatores, a Psicopedagogia – nomeadamente através da obra de Piaget (VERGANI, 2007) – emprestou às demais áreas do saber contribuições mais relevantes em relação aos aspectos da cognição do que em relação aos aspectos da afetividade. Um exemplo de contribuição relevante nesse sentido foi a constatação de que “[...] nunca há ação puramente intelectual, assim como não há atos que sejam puramente afetivos.” (PIAGET, 1982, p. 38). Tal constatação justificava-se precisamente porque Piaget defendia que, se por um lado, sentimentos múltiplos intervêm na solução de um problema matemático; por outro, não existe afeição sem algum grau de compreensão. Por esse motivo, Piaget segue, no mesmo trecho, defendendo que “sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro”.

Ademais, surge o recente movimento da Sociopedagogia, cuja pretensão é, ao lado da Psicopedagogia, dedicar seu olhar cuidadoso às características socioculturais de produção do conhecimento, conforme Vergani (2007, p. 7) descreve no seguinte excerto:

Hoje, a psicopedagogia é completada por um outro movimento nascente. Diz respeito a uma sociopedagogia que assume a comunidade sociocultural autêntica na qual o aluno se inscreve: isto é, assumo os valores específicos do meio em termos de singularidade de saberes, de motivações, de símbolos, de criatividade, de gênero, de ética [...] (VERGANI, 2007, p. 7).

Nesse excerto, Vergani, ao falar sobre valores, motivações, criatividade e ética, tangencia sensivelmente as questões relacionadas à afetividade. Afinal, “[...] é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia.” (PIAGET, 1982, p. 69). Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que a afetividade permeia os processos – subjetivos ou objetivos – de atribuição do interesse pessoal a cada atividade que se pratica. Asserção que Piaget complementa afirmando que “[...] o interesse é um prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade.” (idem, p. 38).

Segue desses enunciados a relação intrínseca entre as necessidades provenientes da prática social de determinado grupo e o interesse movido por essas necessidades, bem como a relação desses com a afetividade. Interessa, portanto, que se possam considerar, na prática pedagógica, as necessidades dos alunos, a fim de movimentar seu interesse pelo conhecimento. Isso porque se considera que “[...] os escolares alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades.” (Ibidem, p. 39).

No entanto, a afetividade pode ser mais bem compreendida quando inserida em uma grande rede de elementos complexos, todos intimamente relacionados à – ou dependentes da – concepção de identidade, de um modo geral, ou identidade cultural, mais especificamente. Sob essa perspectiva, ao estudar as maneiras como as identidades se constroem, se deslocam e se fragmentam, trata-se, inclusive, de um estudo sobre afetividade, sem que haja, nisso, prejuízo do ponto de vista teórico-metodológico. Assim, poder-se-ia agrupar as necessidades individuais em torno de necessidades mais amplas, ou mais gerais, de um grupo, que conduziriam a prática pedagógica. De fato, algo semelhante já é feito: os currículos escolares são articulações solidárias de objetivos, conteúdos e métodos (D’AMBROSIO, 1997) que pressupõem certa generalização do que se concebe como as necessidades do alunato.

Existem, no entanto, perspectivas dicotômicas de identidade que se dividem em *essencialistas* e *não-essencialistas*. As primeiras se constroem sobre a constatação de que as identidades possuiriam uma essência unificada ou, ainda, um

conjunto cristalino e autêntico de características dos indivíduos de um grupo, enquanto as últimas se constroem a partir da observância das diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas. Isso significa prestar atenção às formas pelas quais a identidade cultural de certo grupo tem mudado ao longo dos séculos.

Concebe-se – apesar ou por causa dessas perspectivas – que “[...] a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades.” (WOODWARD, 2012, p. 12). Ademais, pode-se somar, em consonância às ideias da autora, que as identidades são, de maneira geral, “cambiantes e diversas”. A relevância dessa reflexão consiste em observar que, em ambas as perspectivas, a afetividade está presente – como aspecto fundamental – na construção do que se concebe como identidade.

Sabe-se, contudo, que, as identidades individuais possuem contradições em seu interior (WOODWARD, 2012) e isso torna natural o surgimento da seguinte questão: como refletir sobre afetividade ou interesses coletivos, se a própria disposição de identidade individual caracteriza-se como obstáculo rígido a essa reflexão? Evidentemente, constata-se que “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (HALL, 2011, p. 13), e esta constatação pode fazer com que as reflexões e os debates acadêmicos abandonem aos poucos a ampla temática das identidades. Para que isto não ocorra, deve-se considerar que:

[...] a identidade importa porque existe uma crise de identidade, globalmente, localmente, pessoalmente e politicamente. Os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política. As dimensões políticas da identidade tais como se expressam, por exemplo, nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos “novos movimentos sociais” estão fortemente baseadas na construção da diferença. (WOODWARD, 2012, p. 39).

Por meio desta consideração, torna-se legítima – além de relevante – por exemplo, a reflexão sobre o papel da Educação ou, mais especificamente, da Educação Matemática frente à construção de identidades. Pode-se questionar, assim, se o atual ensino de Matemática – do modo como tem sido concebido – trabalha em favor da crise de identidade, mencionada por Woodward, ou contra ela.

De modo genérico, como Silva (2012) reconhece, os conceitos de multiculturalismo e de diferença tornaram-se centrais na teoria educacional crítica, inclusive nas pedagogias oficiais. Assim, “[...] mesmo que tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento.” (SILVA, 2012, p. 73). Contudo, deve-se observar a latente ausência de uma teoria da identidade e da diferença, assinalada pelo mesmo autor.

Sem a teoria da identidade e da diferença citada no excerto anterior, o multiculturalismo se apoia em um apelo quase vazio ao respeito e a tolerância à diversidade, apenas com a constatação de sua existência. Assim, “[...] parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença.” (SILVA, 2012, p. 73). Seria necessário, portanto, que se observasse a construção de uma teoria da identidade e da diferença convergente às teorias correntes em Educação e – mesmo nos âmbitos disciplinares, como na – Educação Matemática.

Para elaborar uma reflexão introdutória de tais teorias no âmbito da Educação Matemática, é importante que se avalie, em um primeiro momento, o modo como a própria Matemática se insere no cotidiano (escolar) dos alunos e, sobretudo, o modo como é concebida por estes alunos. Em princípio, a Matemática escolar – caracterizada frequentemente como uma reprodução simplificada da Matemática acadêmica, recebendo, inclusive, esta denominação (D’AMBROSIO, 2011) – apresenta-se como uma matemática “asséptica, neutra, desvinculada de como as pessoas a usam” (KNIJNIK, 1996, p. 38).

No entanto, a Etnomatemática – enquanto “subárea da História da Matemática e da Educação Matemática” (D’AMBROSIO, 2011) – tem identificado e apresentado matemáticas bastante diferentes da Matemática descrita por Knijnik a partir da concepção de que a Matemática faz parte de um amplo sistema cultural de explicações. Conforme afirma Knijnik (1996), por exemplo, “[...] trata-se de pensá-la não de forma abstrata, imune às lutas do campo simbólico que buscam a manutenção ou ascensão nas posições do espaço social onde ela é produzida e reproduzida.” (KNIJNIK, 1996, p. 95).

É fundamental, portanto, compreender a matemática enquanto marcação simbólica ou, mais especificamente, manifestação simbólica de determinados grupos

sociais. Dessa maneira, não apenas a matemática é um constructo sociocultural e político, mas também o são suas interpretações e os modos de ensiná-la. Todas as abordagens e correntes pedagógicas advogam em favor de determinadas condições de cultura e política e, por isso, é necessário que estejamos conscientes das possíveis relações que podem se desvelar no cotidiano escolar no decorrer do ensino de determinados assuntos. Tais perspectivas de Matemática convergem com as afirmações segundo as quais:

[...] a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais: neste exemplo isso é visível no conflito entre os grupos em guerra e na turbulência e na desgraça social e econômica que a guerra traz. (WOODWARD, 2012, p. 10).

Identifica-se, portanto, a Matemática – do ponto de vista de como é concebida, apresentada e interpretada – como um agente simbólico e social ativo na construção da identidade dos indivíduos envolvidos no processo de sua aprendizagem – por meio da Educação formal ou não. Conclui-se, por meio desta constatação, que a Matemática, ou o pensamento matemático, de maneira mais abrangente, constitui um elemento de marcação simbólica – conforme a afirmação de Woodward (2012) apresentada anteriormente – na construção da diferença, que é essencial para a formação de identidades.

Ademais, como descreve a autora, “[...] a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído.” (WOODWARD, 2012, p. 14). Trata-se de fator fundamental, portanto, na constituição dos meios de diferenciação social. Afinal, é por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais.

Assim, é essencial refletir sobre como é possível situar o ensino de Matemática como, de fato, elemento de marcação simbólica no processo de construção de identidades. Logo, em um segundo momento de análise, a reflexão se detém em uma descrição do processo de construção de identidades culturais, avaliando em que medida o ensino de Matemática se associa a uma ou outra vertente deste processo. Para isso, considera-se, com cuidado, o argumento desenvolvido por Hall (2011) para defender que, frente à tendência de homogeneização cultural promovida pela globalização, existem possibilidades de

“deslocamentos” das identidades já existentes. Por um lado,

[...] quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2011, p. 75).

Por outro lado, contudo, é necessário compreender que, simultaneamente à tendência em direção à homogeneização global, existe certa fascinação com a diferença – o que se concebe, muitas vezes, como o exótico. Depreende-se daí, como bem denota Hall (2011), “a mercantilização da etnia e da alteridade”, de modo que devemos concordar inevitavelmente que “[...] há, juntamente com o impacto do ‘global’, um novo interesse pelo ‘local’.” (HALL, 2011, p. 77).

Em síntese, devemos compreender que existem, contraditoriamente em essência, mas consonantes ao movimento da globalização, duas possibilidades: afinal, diante do intenso intercâmbio cultural proporcionado pelo processo de globalização, é possível que ocorra um fortalecimento das identidades locais ou a produção de identidades novas. Aquele movimento pode, inclusive, ser observado na reação defensiva que os membros de grupos étnicos apresentam quando se sentem ameaçados pela presença de culturas opressivas (HALL, 2011).

Do considerado, pretendemos, portanto, associar as tendências descritas por Hall às concepções de Matemática explicitadas anteriormente. Assim, associa-se a concepção de Matemática acadêmica – independente de contextos socioculturais e, portanto, neutra, asséptica – às tendências universalistas e globais de construção da identidade. Tal associação se pretende verdadeira a partir da observação de que esta Matemática é justamente um exemplo de conhecimento que se identifica desvinculado – desalojado – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos. Do mesmo modo, associa-se a concepção dada à Matemática pela Etnomatemática – prática cultural presente nas mais diversas comunidades humanas produzida em contextos sociais e históricos dos mais variados e específicos (D’AMBROSIO, 2011) – às tendências regionais e locais de construção da identidade. Esta associação, por sua vez, se constrói a partir da observação de que um dos objetivos mais relevantes da Etnomatemática consiste no fortalecimento das raízes culturais de grupos constantemente marginalizados – como comunidades africanas, comunidades

indígenas brasileiras e mesmo moradores da periferia – por meio do reconhecimento de *sua* matemática.

Estas associações são relações que, do modo como foram elaboradas, permitem, um terceiro momento de reflexão, regido, sobretudo, pela indagação: em que profundidade ou em que medida a escola ou, mais especificamente, a matemática escolar estaria contribuindo para a fragmentação da identidade cultural do indivíduo pós-moderno observada por Hall (2011) ou para a crise de identidades descrita por Woodward (2012)?

A Etnomatemática tem formulado respostas bastante interessantes e intimamente relacionadas à questão proposta acima, por sugerir que:

[...] um indivíduo sem raízes é como uma árvore sem raízes ou uma casa sem alicerces. Cai no primeiro vento! Indivíduos sem raízes sólidas estão fragilizados, não resistem a assédios. O indivíduo necessita um referencial, que se situa não nas raízes de outros, mas, sim, nas suas próprias raízes. Se não tiver raízes, ao cair, se agarra a outro e entra num processo de dependência, campo fértil para a manifestação perversa de poder de um indivíduo sobre outro. (D'AMBROSIO, 2011, p. 42).

Esse olhar para a identidade, do ponto de vista político, chama a atenção para o fato de que identidades também podem ser construídas de maneira negativa, de modo a descaracterizar – excluir, marginalizar – grupos políticos e sociais. Consciente desta possibilidade, o mesmo autor declara, sobre comunidades indígenas brasileiras, que:

Sua nudez é indecência e pecado, sua língua é rotulada inútil, sua religião se torna “crendice”, seus costumes são “selvagens”, sua arte e seus rituais são “folclore”, sua ciência e medicina são “superstições” e sua matemática é “imprecisa”, “ineficiente” e “inútil”, quando não “inexistente”. (D'AMBROSIO, 2011, p. 79).

O excerto revela a constatação – ou denúncia – de D'Ambrosio de que o modo como se apresentam as narrativas descritivas sobre os indígenas é responsável pela construção de identidades essencialmente pejorativas destes povos. Além disso, deve-se avaliar com que profundidade esta construção – assim como diversas outras – se situa na disputa política entre grupos sociais.

Deve-se ressaltar, contudo, que “[...] não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos

sociais assimetricamente situados relativamente ao poder.” (SILVA, 2012, p. 81). Isso porque, na disputa da construção de identidades relaciona-se, de maneira mais ampla, a competição por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. Destarte, como defende o mesmo autor, “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder” e o poder de construir a identidade e de evidenciar a diferença não pode ser separado de relações mais amplas de poder. Sob essa perspectiva, é fundamental compreender que “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”.

Ressonâncias e consonâncias da formação de identidades

É interessante observar que, nas perspectivas apontadas por este trabalho, existem outros trabalhos que evidenciam o quão pernicioso o modo de pensar a matemática de um ponto de vista singular pode ser em meio à diversidade e à pluralidade de abordagens existentes hoje nos mais variados espaços culturais. Um exemplo de trabalho seria, neste sentido, a pesquisa realizada e descrita em Valle (2013). A fim de apontar de que maneiras a incompreensão dos aspectos que envolvem tal modo de pensar e os contextos culturais em que aparecem, torna-se relevante descrever, mesmo que brevemente, o cenário da pesquisa mencionada. A pesquisa, que trata dessas questões ao entrevistar 64 alunos, de um colégio particular da Zona Oeste de São Paulo aponta, no substrato, como fora dito, o quão pernicioso pode ser a ausência de conhecimento acerca da cultura do outro na escola. A entrevista consistia em três questões sobre o que os alunos sabiam a respeito dos povos africanos e indígenas ou, mais especificamente, o que eles têm ouvido a respeito desses povos.

As questões eram literalmente: “O que você tem ouvido sobre povos africanos?”; “O que você tem ouvido sobre povos indígenas?”; e “o que **você** pode dizer sobre esses povos? Qual sua impressão sobre seus modos/condições de vida e sua cultura? Se for preciso descreva-os separadamente”.

Os alunos, distribuídos quase igualmente entre o 6º e o 8º anos do Ensino Fundamental II, responderam o questionário sem instrução ou direcionamento algum, de modo que o autor pôde considerar que as respostas elaboradas eram representações dos povos mencionados elaboradas pelos alunos. Assim, para a análise, Valle propõe três recortes que chamam a atenção no conjunto de respostas

obtido: em primeiro lugar, avalia a profundidade com que os alunos construíram suas respostas; depois, avalia quais alunos mencionam a cultura em suas respostas; e, por último, avalia quais alunos responderam à terceira questão do questionário fazendo distinção entre povos indígenas e africanos.

O primeiro recorte permite identificar que 51 alunos descreveram aspectos socioeconômicos ou étnico-raciais bastante simples em suas respostas, enquanto apenas 13 alunos foram capazes de apontar algum aspecto mais crítico em suas respostas. Assim,

[...] são exemplos bastante ilustrativos desse grupo as seguintes respostas sobre os africanos: “eles são negros, pobres e estão passando fome, falam outra língua”, “são povos sem dinheiro, sem tecnologia, sem saneamento” e mesmo respostas aparentemente mais completas como “eu ouvi falar que em alguns lugares da África como a Etiópia as pessoas passam fome, não tem onde morar e muitos trabalham catando lixo para ganhar dinheiro”. (VALLE, 2013, p. 3).

Conforme aponta o autor, os demais 13 alunos incluíram, em suas respostas, aspectos que os destacavam dos anteriores. Alguns discorreram sobre o preconceito vivenciado por indivíduos de ambos os povos, que, por causa das condições precárias do meio em que vivem, são “excluídos do mundo”. A partir do segundo recorte, foi possível identificar que 24 alunos fizeram menção à cultura, enquanto os 40 restantes sequer falaram sobre isso. Mesmo assim, entre os primeiros, ainda existem alunos que apenas classificaram tais culturas como simples, atrasadas ou diferentes. Existem, contudo,

[...] algumas respostas que se tornaram ilustrativas para aqueles alunos que abordaram a questão cultural como, para os indígenas, “sofrem preconceitos do estado que não dá espaço para a cultura”, “eu apoio eles continuarem sua cultura, mas a história ainda é muito triste”, “sua cultura está sendo destruída aos poucos”, “sua cultura é rica”, “muitos deles preferem a simplicidade”, “fazem remédio com plantas e pintam o rosto” e, sobre os africanos, “cantar ritual, fazer rodas e cantar música africana” ou “eles são a base de nossa cultura”. (VALLE, 2013, p. 5).

Finalmente, o terceiro recorte permitiu identificar que apenas 14 alunos fizeram distinção entre povos indígenas e africanos ao elaborar suas respostas para a terceira questão, enquanto os 50 restantes descreveram-nos em geral. Observou-

se, daí, que aqueles alunos que generalizaram foram absolutamente vagos em suas descrições com respostas como “são diferentes de nós” ou “vivem com pouca coisa”.

Valle apresenta, então, algumas respostas que são, em sua perspectiva, interessantes e provocadoras para reflexões adjacentes como “tenho pena dos africanos”, “eles sofreram muito” e “alguns são tristes”. A partir disso, o autor enuncia algumas considerações possíveis de se extrair da pesquisa realizada. Uma delas se refere ao fato de que não fora necessário fazer distinção entre alunos de diferentes séries, justamente porque entre as respostas de alunos de anos diferentes de escolaridade não apareciam diferenças. Isso parece indicar que a escola pouco ou nada fez para acrescentar às concepções que os alunos têm destes povos ao longo destes três anos.

A problemática então passa a se intensificar quando se percebe que a própria escola pode estar corroborando com discursos distorcidos e preconceituosos por parte destes alunos. Dessa maneira,

[...] é importante compreender que as identidades africanas e indígenas para as quais os alunos tentaram construir representações são socialmente construídas, absolutamente inventadas. No entanto, quando poucos alunos conseguem, com muita dificuldade, reconhecer valor nas identidades que procuram descrever, deve-se questionar o quanto têm ouvido e o que têm ouvido – e aqui se torna evidente o motivo pelo qual tal constrói-se as questões a partir desse verbo – a respeito desses povos. (VALLE, 2013, p. 8).

O que se defende, portanto, é – em conformidade com o que fora apresentado – que os alunos possam ouvir o outro lado da história desses povos, para que suas respostas não sejam tão parciais, isto é, tão comprometidas com um discurso de depreciação incapaz de reconhecer o *valor* destes povos. O autor conclui, então, indagando se “[...] apresentar determinado grupo culturalmente distinto como produtor de conhecimento – matemático – permitiria aos alunos um olhar diferenciado para este grupo?” (VALLE, 2013, p. 10).

Para (não) concluir

Deslinda-se, das considerações de que trata este trabalho, a necessidade de que os educadores – matemáticos ou não – estejam conscientes de algumas facetas das disciplinas que lecionam para que evitem, com isso, corroborar preconceitos, de

alguma forma, históricos que se desvelam na construção das identidades nos mais diversos contextos escolares. O cenário brasileiro, mais especificamente, configura-se como uma bela miscelânea de credos, culturas e cores e torna-se, por esse motivo, imprescindível desobscurecer as profundas relações entre o conhecimento dito dominante e suas implicações de ordem política e, sobretudo, cultural. Este trabalho, como muitos outros, apresenta-se como uma tentativa, sob essa perspectiva, de clarificar algumas dessas relações, mas é necessário que existam mais.

No fim das contas, torna-se evidente – tanto neste texto quanto na pesquisa descrita sucintamente –, que se trata de uma discussão bastante densa, contudo é necessário que existam outros trabalhos que, como este, abordem seus elementos introdutórios, trazendo ao debate a importante relação entre a Matemática escolar – nomeadamente representada pela educação matemática – e a construção de identidades. Afinal, se a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes, poder-se-á achar que a opção entre uma ou outra concepção de Matemática o seja?

Notas

* Maria do Carmo Santos Domite é mestre em Master of Arts In Mathematics Education - University of Georgia (1984) e doutora em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é professora associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.

** Júlio César Augusto do Valle é licenciado em Matemática pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo no Brasil (2012) e mestrando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. E-mail: julio.valle@usp.br e juliio.valle@gmail.com

Referências

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1997.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Lauro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

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

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Trad.: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Capítulo 2, pp. 73-102. Petrópolis: Vozes, 2012.

VALLE, J. C. A. Etnomatemática e Discurso Performático: a construção de identidades na escola. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA DE AMÉRICA CENTRAL Y EL CARIBE, 1, 2013. Santo Domingo. **Memórias do Congresso**. Santo Domingo, 2013.

VERGANI, T. **Educação etnomatemática: o que é?** Natal: Flecha do Tempo, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Capítulo 1, p. 7-72. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em: setembro de 2014.

Aprovado em: dezembro de 2014.