



A africanidade como possibilidade no ensino de matemática

Vanisio Luiz da **Silva**
Faculdade de Educação da USP
Brasil
vanisio@usp.br

Resumo

O presente artigo tem por objetivo comunicar uma pesquisa — em andamento na Universidade de São Paulo — que reflete sobre alguns fatores que interferem na aprendizagem de matemática escolar de uma parcela significativa da população brasileira, “a comunidade negra”. A pesquisa distribui-se em seções, de modo que a apresentação e a primeira seção descrevem as motivações pessoais e coletivas que estabelecem a questão de pesquisa, os vínculos entre os objetivos da comunidade negra e a Educação Matemática. Reflete sobre a possibilidade do conceito de racionalidade como plural e apresenta a africanidade como proposição. Por fim, define os métodos e o objeto de pesquisa, ou seja, a tensão entre as visões de mundo da administração e a velha guarda, um grupo de resistência cultural da escola de samba paulistana Rosas de Ouro, assim como modos dessa comunidade lidar com os problemas cotidianos da mesma.

Palavras chave: educação matemática, etnomatemática, cultura negra, racionalidade, africanidade

Apresentação

As leituras realizadas durante a formação de mestre conduziram-me à percepção da existência, nas entrelinhas dos textos, de um cuidado especial com a constituição do caráter do pesquisador. Essa preocupação, embora relevante, ao que parece não é devidamente tratada nos debates acadêmicos; provavelmente, o caráter pessoal torna o tema impróprio ao ambiente. De modo que os questionamentos pessoais são contemplados marginalmente ou simplesmente não o são. Neste caso em particular, os questionamentos aos quais me refiro estão relacionados às visões de mundo, à ética, à lisura e aos consequentes posicionamentos do pesquisador.

Ser um negro inserido no sistema educacional e no mundo acadêmico faz com que minhas reflexões e decisões estejam permeadas pela herança do pertencimento à comunidade negra brasileira, e tudo decorre desse fato. Por muito tempo acreditei que tal herança fosse uma particularidade da minha família, mas essa história é parte da história comum à comunidade negra brasileira. Essa afirmação antecipa um trabalho impregnado e comprometido com uma visão de mundo concebida a partir dessas heranças.

Sendo assim, revelar memórias e sentimentos justifica-se, na medida em que será nesses lugares que fundamentarei meu posicionamento diante das questões que se me impõem. Elas são fundamentais à constituição deste homem negro que hoje pleiteia atuar no mundo acadêmico. Sempre que realizo um estudo, adentro uma sala de aula, participo de um evento ou tenho que escrever um artigo, percebo, as referências da infância, da adolescência e do ativismo. De modo que tais representações são visões do ser negro na sociedade brasileira, não por entender minha história familiar como exemplo, mas por acreditar que ela é parte da história comum à comunidade negra.

Recentemente pude confrontar tais percepções e representações com os objetivos do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (VI - COPENE, 2010), pois nesse evento vivi uma semana intensa de atividades que buscavam refletir sobre o papel do acadêmico negro na sociedade e na educação brasileira e ali assentá-lo. Papel determinado – quem sabe em razão dos compromissos antepassados – pelas circunstâncias históricas às quais foram expostos os africanos escravizados no Brasil, assim como pelas consequências dessa na vida dos seus descendentes, ao longo dos quinhentos anos de formação da nação brasileira.

Nesse sentido, o congresso destacou a participação do professor Wilson Mattos, descrevendo que milhares de vidas foram ceifadas da trajetória natural. Esse é parte do preço pago pelo direito e pela liberdade de pensar a nação e o mundo a partir de um ponto de vista particular. O radicalismo dessa afirmação subentende o comprometimento – das mulheres e dos homens negros titulados – e corresponsabilidade na superação das barreiras impeditivas ao desenvolvimento das potencialidades das crianças, enquanto projeção do futuro, sejam essas crianças negras, indígenas, amarelas ou brancas, indistintamente.

Os compromissos antepassados impõem-nos esforços em prol da valorização das visões de mundo, dos saberes, das práticas e das manifestações culturais dos negros incluídos à margem dos bens e direitos da sociedade. Impõem também compromissos com a inserção digna dos seus filhos na educação formal e com a felicidade de cada criança – vítima em potencial da injustiça e da mesquinhez humana. Tais compromissos se firmam na convicção de que o conhecimento, o reconhecimento e a incorporação desses saberes como constituintes da nação brasileira que devem fazer parte efetiva da orientação dos rumos da sociedade no século XXI.

O evento contou também com a participação de Boaventura Souza Santos, descrevendo o *Hip-Hop* como uma expressão de povos oprimidos, motivo pelo qual esse movimento não poderia ter nascido na Europa. Com essa afirmação, ele objetivou dimensionar o caminho a ser percorrido pela comunidade científica dos países colonizados – no Brasil, em especial pelos acadêmicos negros –, no sentido de descolonizar as mentes. Contemplando os sentidos, os modos e os conhecimentos desenvolvidos pelos grupos incluídos à margem das instâncias de poder, forjando lentes mais abrangentes que as tradicionalmente usadas nas investigações das ciências.

Souza Santos concluiu, afirmando que a trajetória dos intelectuais negros no Brasil se vincula, direta ou indiretamente, à luta pela inclusão digna de grupos e saberes excluídos e subjugados pelo colonialismo. Como exemplo de iniciativa, ele toma o professor Kabengele Munanga, pesquisador cuja trajetória é marcada pela habilidade com que vem lidando com a inserção dos saberes sobre África e afrodescendentes nos espaços acadêmicos e escolares.

Munanga é citado por defender a inserção dos produtores desses saberes nos espaços acadêmicos. Também pelo fato de não envolver nessa tarefa somente a carreira e a produção acadêmica, pois suas ações dentro e fora da universidade estão marcadas pelo modo como orienta e, em muitos casos, encaminha a luta desses agentes. No sentido de superar barreiras impeditivas à ocupação de espaços nas universidades, nas organizações governamentais e não governamentais, onde se impõem desafios e parcerias que possibilitem desconstruir estigmas e reminiscências da colonização escravista e das teorias raciais da virada do século XX.

Alguns desses estigmas ainda assombram o ambiente acadêmico provocando distorções

acerca da competência de negros que postulam esses espaços e que, em boa medida, não vivem a formação acadêmica dentro dos tempos ideais. Munanga reafirmou também a necessidade de conhecer e compreender o pensamento acadêmico, seus processos e suas particularidades e, assim, intervir, segundo os olhares e as visões de mundo com as quais nos comprometemos historicamente.

O evento, evidenciou, mais uma vez, a relevância da educação escolar no processo de inserção digna da comunidade negra na sociedade brasileira. Essa constatação coloca como desafio aos educadores debruçarem-se sobre os estudos que possam contribuir para a adequação do sistema educacional às dificuldades encontradas pelas crianças negras. Uma vez que essa clientela, ao ser formalmente inserida no sistema – com a implementação da Lei 5024/62 –, não teve contempladas as suas particularidades e vivências. Gerando distorções acerca da aprendizagem que a pesquisa de Albanes et al. (2002) demonstra, refletir-se significativamente nas avaliações, principalmente no que diz respeito a português e matemática, reforçando, os estigmas raciais, naturalizados na educação brasileira.

A cultura negra e a educação matemática

Ainda durante o VI - COPENE, um grupo de educadores envolvidos com estudos acerca do desempenho em matemática debateu possíveis causas, caminhos e possibilidades. Nessa perspectiva, a Etnomatemática, enquanto teoria e prática, foi elencada como fecunda, pois suas concepções e propostas oferecem o aporte necessário às investigações surgidas. Vale ressaltar que todas as pesquisas comunicadas no VI COPENE, (Silva 2010; Forbes, 2010; Santos & Silva 2010) e no CBEm3, (Jesus, 2008; Franco, 2008; Silva, 2008; Santos, 2008 e D'Esquiél, 2008). expressam esta convergência.

De maneira geral, elas abordam processos desenvolvidos dentro das instituições de resistência cultural negra e as relações – matemáticas ou não – que ali se estabelecem e possíveis vínculos com a educação formal. Também os ensaios e artigos assinados por Henrique Cunha Junior, educador vinculado à Universidade Federal do Ceará-UFC, que tem dedicado importante parcela do seu tempo aos estudos acerca dos conhecimentos matemáticos e às africanidades¹.

A análise destes trabalhos possibilitou categorizá-los em três grupos. O primeiro dedicado às construções, às práticas e aos saberes étnicos na África, seus vínculos com o sagrado, com a religiosidade ancestral, e às relações destes com comunidades remanescentes de quilombos brasileiros. Outro agregou trabalhos de investigação e análise das práticas, dos saberes e dos modos de transmissão de conhecimentos praticados nas comunidades de resistência cultural e nas comunidades remanescentes. O terceiro grupo reuniu trabalhos dedicados às estatísticas sociais e às condições a que têm estado expostas as comunidades negras brasileiras ao longo dos quinhentos anos da nossa história e seus vínculos com o racismo institucionalizado na educação.

Com efeito, a pesquisa aqui em discussão objetiva dar continuidade ao estudo de mestrado apresentado no CBEm3 e no VI - COPENE e procura analisar dialeticamente as tensões produzidas na relação entre razão e emoção, assim como as consequências deste nas produções

¹Definidas a partir da diversidade que caracteriza o mundo africano, elas se fundamentam nas numerosas semelhanças observadas em diversos aspectos da vida: os exemplos vão do uso da palavra e do gesto à conduta social, da relação com o sagrado à concepção de morte. (Munanga,2007).

de uma “Escola de Samba Paulistana”. Ela, a pesquisa, tem como justificativa a convicção de poder fornecer indícios sobre elementos, modos e processos pedagógicos desenvolvidos dentro dessas instituições – entendidas como instituições de resistência cultural –, com potencial de contribuir para a transformação do ensino de matemática nas escolas.

Razão, emoção, conhecimento e matemático

A relação entre razão e emoção é muitas vezes negada pelo Ocidente, que, ao tomar a racionalidade cartesiana como modelo de razão humana, afasta das análises e do pensamento as emoções e a sensibilidade. Proposta pela modernidade, ela induz parte da comunidade científica à compreensão do humano como dono de uma identidade fixa; à crença nas universalidades, na certeza, na previsibilidade, na objetividade, na visão fatalista e linear de progresso da humanidade relacionado especialmente à questão do desenvolvimento econômico.

Entretanto, na obra *Uma história da razão* (1997), Émile Noël durante a entrevista de François Chatelet, revela uma racionalidade ocidental, que apresenta-se como propositora de uma “razão universal”, mas que é afetada pelas circunstâncias históricas, na busca por essa suposta “verdade absoluta”. Portanto, comprometida com ideais determinantes e determinados por leituras, por valores, pela formalização e pela universalização de conceitos e de ética de uma elite branca europeia.

A entrevista define seu posicionamento quanto ao racionalismo ocidental, a partir de críticas ao positivismo exacerbado de Comte e a sua pretensão de ser o juiz legitimador das demais expressões da cultura. Segundo o autor, o positivismo, ao não dar conta de solucionar os problemas da humanidade, abre espaços para outras possibilidades de leitura da realidade, fundamentadas em outras visões de mundo e outros modos de lidar com os problemas cotidianos, os existenciais e os matemáticos,

Ao usar a Grécia, o Cristianismo, a modernidade e a pós-modernidade – marcos representativos da civilização ocidental – como referência na sua análise, Noel revela, mais uma vez, o comprometimento da ideia e do conceito de racionalidade com a visão eurocêntrica da realidade e do mundo. Assim, os marcos da análise serão confrontados com outras visões, de modo a delinear os rumos da presente proposta, desenvolvida na perspectiva de um conceito de africanidade.

No racionalismo grego, surgem as primeiras reflexões sistematizadas acerca de verdade, poder e bem comum. Esse é o momento em que o Ocidente vive a primeira grande ruptura na ideia de verdade, até então concretizada na palavra do rei - o representante dos deuses entre os homens. Ele tinha o privilégio de subir no Olimpo, dialogar com os deuses e determinar o destino dos homens, os modos de produção e as guerras. Mas uma ruptura fez com que as determinações passassem a ser legitimadas pela audiência pública, que, por sua vez, ganham a incumbência de analisar as propostas apresentadas por qualquer “cidadão”, baseando-se na lógica dos argumentos e no bem comum.

Um debate entre Rorty e Habermas, segundo Souza (2005), deixa transparecer que a dialética entre platonistas e não platonistas instaura uma distinção entre mito e logos, na trajetória ocidental na busca pela verdade. D'Ambrosio (2005 a) descreve o uso da matemática como fruto

de uma alternância entre quantitativo e qualitativo ao longo da história do ocidente; o racionalismo grego, porém, caracteriza-se pelo uso qualitativo, uma vez que ela servia como instrumento de análise da realidade para os detentores do poder.

No racionalismo cristão, a verdade é constituída a partir de um conjunto de leis sagradas, determinadas por um Deus abstrato, onisciente, onipresente e inatingível ao humano. De modo que as análises da realidade atendem aos interesses, ao ideal e à ética do clero e dos reis – uma elite que se posiciona como representante de Deus entre os homens.

Na perspectiva da dialética, o pensar sobre a verdade, nesse momento do Ocidente atende aos interesses dessa elite, é fundamentado nos estudos dos padres da igreja, aos quais é dada a função de interpretar e difundir racionalmente as mensagens das escrituras sagradas. Enquanto, para D’Ambrósio (2005-a), o uso da matemática continua sendo qualitativo e servindo como instrumento de análise da realidade para quem tem o poder de decisão sobre a vida, a morte, a produção e a guerra.

O racionalismo cartesiano traz como proposta central uma leitura da realidade determinada por um conjunto de argumentos, normas, regras universais, fundamentadas em leis matemáticas, objetivando, desse modo, diluir as interferências da religiosidade e da metafísica, determinantes no racionalismo cristão. Portanto, o racionalismo cartesiano surge com a incumbência de afastar as interferências das leis divinas do conhecimento científico. As análises presentes no debate entre Rorty e Habermas, conforme Souza (2005), embora firmem consenso acerca dessa proposição para o desenvolvimento do conhecimento científico, criticam o cientificismo exagerado do conceito de verdade imposto pelos cartesianos.

Na perspectiva de D’Ambrosio (2005-a) esse momento marca a transição do uso qualitativo para o quantitativo na matemática, pois a ordem do quanto, das taxas de crescimento e desenvolvimento passam a ser determinantes para as ações sobre da realidade.

Quanto ao **racionalismo pós-moderno**, que pesem as divergências acerca dos marcos e da existência da pós-modernidade, é fato que as reflexões sobre ele surgem das críticas ao positivismo exacerbado de Comte, e sua pretensão de ser a verdade absoluta, juiz legitimador das demais proposições sobre verdade; e ao cientificismo que elevou este modelo de análise a ideal de pensamento humano.

Na apresentação da obra *Filosofia, racionalidade e democracia*, Souza (2005), registra o debate entre Richard Rorty e Jurgen Habermas acerca de singularidade ou pluralidade do racionalismo e destaca pontos que direcionam as reflexões. O debate mostra uma perspectiva singularista que propõe um racionalismo neutro, seguro e uma ética universalista que não admite distorções discursivas. A perspectiva pluralista abre espaço para um racionalismo que compreende as circunstâncias temporais, históricas de busca pela verdade. Entretanto, tanto para Rorty quanto para Habermas, o que determina esse marco é, por um lado, a quebra do determinismo e universalismo do racionalismo clássico. Enquanto, por outro lado, fica uma grande preocupação com o relativismo desenfreado.

Já, Para D’Ambrosio (2005-a) este momento possibilita um realinhamento dos usos da matemática, pois as novas perspectivas reabrem os espaços para a retomada do pensamento

qualitativo em matemática, deixando franco o debate entre as duas possibilidades durante todo o século XX.

O debate evidencia a ausência de consenso sobre o tema, ficando apenas a certeza que a singularidade atende as intencionalidades, validações sociais, determinações e visões de mundo ocidentalizadas – principalmente no que diz respeito à religiosidade, estrutura social, modo de produção e bem comum – no desenvolvimento da ideia de verdade.

Assim, estas considerações têm por objetivo fundamentar o estudo de possíveis modelos de leitura da realidade que se distinguem da proposta clássica de racionalidade. E neste sentido, adota a proposta das “africanidades”, defendida pelos educadores envolvidos com a questão da inserção digna da comunidade negra no Brasil. As africanidades, do mesmo modo que o racionalismo clássico, tem como elementos constituintes a religiosidade, linguagem, modos de produção, usos e sentidos do conhecimento matemático herdados e reelaborados cotidianamente pelos negros escravizados no Brasil e seus descendentes.

Manifestações de africanidade

A “africanidade” é experimentada em diversos pontos da África subsaariana por meio da similaridade cultural, linguística e social; ela constitui atualmente a perspectiva assumida pela maioria dos pesquisadores envolvidos com a inserção digna da comunidade negra no sistema educacional brasileiro, a exemplo de Munanga (2007), Munanga e Gomes (2006), Romão (2005) e Cunha Jr. (2005). Ao ser interpretada na perspectiva das artes, “as africanidades” não se expressam somente na semelhança de estilo que lhes confere identidade, mas principalmente na relação entre formas, manifestações de crenças e religiosidade, fato que leva Munanga (2007) a atribuir similaridades às práticas da maioria das sociedades africanas.

Outro exemplo de manifestação da africanidade relaciona-se às línguas, pois, apesar de numerosas – cerca de 700 a 1500 –, elas estão presas a três grandes famílias. A kordofoniana estende-se por uma área considerável do continente africano e apresenta características comuns, que permitem categorizá-la dessa forma, manifestando, mais uma vez, a ideia de africanidade. Ao estabelecer relações com a palavra e com o gesto, o autor reafirma que é pelo uso destes que o “Ser” se apropria da força mágica que irriga o universo. Eles são eficazes porque são carregados dessa força e estão intimamente ligados às crenças e à religiosidade, na maioria das sociedades africanas.

Conclusões semelhantes são extraídas de outros domínios da cultura, além da arte e da língua, tais como as instituições sociais e as regras que as organizam. Estes, entre outros, são domínios “das africanidades” que se expandiram junto com a diáspora desses povos. São exemplos desses domínios os modelos de família e sociedade, de política, de religiosidade e crenças; e as visões de mundo. No Brasil, esses domínios são constituídos com bases nas ancestralidades e determinam modos próprios de entender, explicar e, sobretudo, de lidar com a realidade.

Nas senzalas, nos quilombos e nas demais instituições de resistência cultural negra, elas se reificam. Ai destaca-se o papel das Ailorixas, que acumularam ao longo do tempo a função de orientadoras espirituais e organizadoras da estrutura paralela de poder, sociedade e família, que

se formou nos porões do país. Colocar os valores da africanidade nas diásporas, para Hall (2006), equivale a colocar a questão das resistências culturais que desembocam em identidades em todos os países que se beneficiaram com tráfico negreiro.

O Brasil é o país que mais se beneficiou com esse tráfico e é também aquele que provavelmente oferece a mais variada gama de experiências com resistências culturais, por sua vez, não consideradas nas dimensões das subjetividades dos negros. Portanto, negadas como valores civilizatórios na narrativa de “nação brasileira” inaugurada por Freyre (1958), e ainda amplamente difundida na sociedade brasileira contemporânea.

Ao analisar o sistema educacional na perspectiva da comunidade negra, Silva (2008) revela a existência de estruturas sociais miscigenadas pelas culturas africanas, indígenas e portuguesas que possibilitam as especulações acerca de usos de pensamentos, modos e processos – alguns deles matemáticos – desenvolvidos pelos negros escravizados no Brasil colônia, segundo os pressupostos: linguagem, religiosidade, família, poder e visão de mundo, caracterizando elementos de cultura e processos de matematização. Confirmam-se, desse modo, as afirmações de D’Ambrosio (2005) acerca da matemática enquanto produção como produção cultural.

Delineando o projeto

No Brasil, uma das faces do embate entre razão e emoção, se traveste na luta entre o bem e mal, e pode ser enunciada na persistência – de quinhentos anos – da imposição da visão europeia sobre a ameríndia e a africana. Sutilmente omitidas da narrativa de Freyre (1958), que embora fundamentada nos três pilares civilizatórios: o europeu, o ameríndio e o africano. Os Valores constitutivos das africanidades, tais como: solidariedade e coletividade, comuns nas práticas reelaboradas pelas almas negras escravizadas no Brasil como estratégia de sobrevivência, transcendência, instrumento de resistência e identidade.

As africanidades brasileiras são fundamentadas nas diferenças, para aqueles que percebem o continente africano como um universo culturalmente diverso. Entretanto, essas diversidades se resumem a poucas civilizações, já que são caracterizadas a partir de critérios objetivos como o geográfico, o econômico, o tecnológico, o político, o sociológico. Mas, para aqueles que assumem a unidade, as semelhanças de fato conferem uma fisionomia própria, “as africanidades brasileiras”. Nesse sentido, o presente projeto traz uma primeira e superficial reflexão acerca da presença dessas africanidades na constituição de uma visão de mundo desenvolvida no Brasil.

Assim a dialética² e os estudos sobre história oral ganham relevância metodológica neste trabalho, uma vez que se caracterizam como alternativas viáveis, ao facilitar o uso das narrativas recolhidas por meio de depoimentos e entrevistas, que se transformam em documentos ao serem registradas, visto que os narradores são parte do processo. A dialética é um instrumento de interesse na história, pois, conhecendo a história do sujeito, podemos entender os significados que ele atribui ao processo em análise e suas implicações. De modo que os relatos e as entrevistas, aqui, têm como objetivo registrar e analisar qualitativamente as vivências, os processos e os modos – alguns deles matemáticos – de uma instituição de resistência cultural e as

² A dialética proposta por Freire retoma os valores clássicos da dialética grega e conduz necessariamente ao diálogo entre as partes, com o objetivo de construir uma proposta comum.

possibilidades de uso das suas práticas no ensino de matemática na escola formal.

Assim, o relato dos representantes da velha guarda do Grêmio Recreativo e Cultural Escola de Samba Rosas de Ouro a um grupo de jovens vinculado ao movimento negro, foi ilustrado por uma série de fotografias da Vila Brasilândia, tomadas de diferentes perspectivas, objetivando demonstrar as condições de vida a que está exposta aquela comunidade e registrar as ligações dessa mesma comunidade com a instituição. Além de serem os entrevistados moradores antigos do bairro, Dona Maria Helena é presidenta da velha guarda da escola de samba, enquanto Mestre Dica é um dos seus diretores culturais. Ambos são embaixadores do samba paulistano e marcam presença na luta pelo resgate de valores primeiros da entidade, que também tem suas origens intimamente vinculadas à história do bairro e das pessoas que compõem a velha guarda. Por isso eles foram escolhidos pela comunidade para falar aos jovens.

Convém destacar o papel desempenhado pelas escolas de samba enquanto instituições que integram a resistência cultural negra, pois são consideradas herdeiras das agremiações recreativas direcionadas aos negros nos séculos XVIII e XIX, as quais, por sua vez, nasceram vinculadas às manifestações sagradas. Em especial, à religiosidade de matriz africana e ao catolicismo popular, com objetivos explícitos de recreação, entretenimento, profissão de fé e levantamento de fundos para a compra de alforrias.

Em função de as práticas cotidianas serem permeadas de conceitos, valores e modos fundamentados nas africanidade, tais instituições agregam as ações da comunidade negra em torno das necessidades culturais, da luta contra o racismo e da inserção econômica e social dignas. A evolução desse processo levou a comunidade negra paulistana à constituição de territórios dentro dos quais se organizam atividades que mantêm vivas tradições como: a dança, o canto, a música, a religiosidade e, fundamentalmente, os laços e as estruturas sociais. No caso do batuque e das escolas de samba, que deram características muito peculiares ao samba de São Paulo, na origem são diretamente vinculados com as festas de Bom Jesus de Pirapora e Tietê, entre outros encontros tradicionais da comunidade negra paulista.

A constatação dessa relação no contemporâneo demonstra que alguns desses territórios ainda se constituem em torno das escolas de samba, como parece ser o caso da Vila Brasilândia e da Rosas de Ouro. Assim, as fotos demonstraram mais que o suposto caos instaurado na periferia da cidade de São Paulo, já que o bairro pertence a uma região descrita como tal e reflete o senso comum acerca dessas regiões.

Da maneira como foram conduzidos, os relatos não deixaram dúvidas quanto às particularidades do lugar, nem acerca da sutil e profunda contradição que se constitui entre a paisagem, os fatos e os sentimentos que dão sentido e identidade à Vila Brasilândia. Essa contradição revelou também a existência de possíveis racionalidades escondidas por trás do amontoado de paredes semiacabadas e casas construídas sem nenhuma regularidade ou organização aparente.

No conjunto, as falas induziram os jovens à elaboração de imagens mentais que vincularam a comunidade e seus valores à escola de samba e a suas práticas cotidianas, fazendo-os entender a relevância das relações entre o lugar, as pessoas e a instituição. Do mesmo modo, a importância das imagens apresentadas não está somente na possibilidade de desconstruir a imagem caótica

que se tem do lugar, de ajudar a desvelar vivências, culturas e valores que transcendem a lógica cartesiana e alimentam a luta da velha guarda, em prol do resgate dos valores primeiros.

A Vila Brasilândia, que se localiza à margem direita do Rio Tietê, zona oeste da cidade de São Paulo, faz divisa com outras vilas nas quais a concentração da população negra se destaca. Com efeito, de acordo com Maria Isabel de Assis, os índices referentes à presença da população negra na região chegam aos 39%, uma evidente discrepância em relação aos 15% que o IBGE registra como média da cidade. Ainda segundo a pesquisadora da PUC/SP, no caso específico da Brasilândia, os índices são ainda mais elevados e aproximam-se dos 60%.

O desenvolvimento da região está relacionado com um projeto de revitalização da região central da cidade, que, no início do século XX, desativou os cortiços, nos quais vivia um grande contingente de negros. Eles foram então deslocados para as áreas mais afastadas, nas quais os preços do mercado imobiliário pareciam mais viáveis. Encontraram lá outros contingentes de negros fugidos das más condições de vida do interior do estado, alguns ainda no período escravista.

Desses encontros houve uma retomada de costumes e práticas culturais, transformando a região em mais um foco de resistência da cultura negra paulista. É possível afirmar hoje que, dentre as vinte principais agremiações do carnaval paulistano, pelo menos nove têm origem na região e em processos semelhantes ao do Grêmio Recreativo e Cultural Rosas de Ouro.

Tensão e resistência na escola de samba

O relato do casal entrevistado pelos jovens descreve o sofrimento vivido pela comunidade diante da mudança e das transformações na escola de samba, em razão da dinâmica que o carnaval paulistano impôs aos gestores da agremiação. Dona Maria Helena descreveu os argumentos administrativos de maneira clara e demonstrando compreensão dos argumentos de deslocamento da quadra para outro ponto da cidade, sob a alegação de perda da condição de gerenciamento e organização. Compreende inclusive os argumentos da gestão quanto à desvantagem da Rosas de Ouro diante das demais instituições do carnaval.

Entretanto, as adequações e as transformações administrativas pelas quais a escola vem passando provoca o afastamento de grupos representativos à sua história e identidade. Caracterizando, o sofrimento ético vivido pelos que deixaram de participar da vida cotidiana da escola, assim como a percepção de que tal exclusão não se restringe ao distanciamento físico, mas, principalmente o distanciamento das decisões.

Ela segue com o relato, deixando transparecer que as mudanças são fundamentadas na visão de carnaval concebida pela lógica da lucratividade, concepção que vem transformando a instituição em empresa comercial. Este não é um fenômeno restrito, pois está vinculado à evolução do carnaval das escolas de samba: à medida que o carnaval caminha no sentido de outros ajuntamentos sociais, incorpora práticas, processos e valores da modernidade e da racionalidade weberianos (Weber, 1994), dentro dos quais produtividade e lucro se tornam fins.

Em contrapartida, Dona Maria Helena relata que vive os conflitos entre a gestão e a resistência, por sua vez, fundamentada em valores como: fraternidade, solidariedade, coletividade e transcendência, centrais nas tomadas de decisão e nas ações. A Rosas de Ouro

nasceu como instrumento de resistência cultural e vai aos poucos se transformando num produto, enquanto parte de seus membros mantém como base de racionalidade os valores descritos anteriormente e o amor pelo lugar onde a maioria da comunidade viveu e vive a vida inteira.

Assim, o apego ao lugar chamado Vila Brasilândia não reflete somente a luta do ser pela manutenção dos laços estabelecidos, mas, principalmente, conduz a comunidade a reelaborar as relações espaciais para além das paredes semiacabadas e da instituição. Daí o sofrimento referido por Dona Maria Helena e mestre Dica ser traduzido em processos de identidade, resistência, indignação e resignação. O descumprimento das promessas, a impossibilidade de participar das decisões da escola e o rompimento sistemático com as tradições, em nome do economicamente viável, fazem aflorar na comunidade visões ancestrais de mundo.

A fala do Mestre Dica descreveu o grandioso desafio comunitário de colocar a escola na avenida – interpretado neste estudo como um grande problema matemático, cuja resolução compreende a construção e a formatação de cada fração da escola separadamente: trabalhar “as alas” até chegar à composição final do “desfile”, onde a junção das partes se materializa, produzindo a sinergia necessária à evolução da escola na avenida, segundo as visões próprias dessas instituições.

A descrição detalha os momentos que antecedem o desfile, depois de colocado o último espelho do último carro alegórico, quando o carnavalesco dá por encerrada a preparação técnica. Esse instante registra a consequência de um trabalho iniciado no dia seguinte ao carnaval passado. É o momento em que a racionalidade cartesiana e a engenharia do carnaval se juntam às emoções e às empatias necessárias à grandeza do desfile. Nessa hora, todo componente deve reconhecer e confiar nas vozes de comando que dão o grito do carnaval. São elas que desencadeiam o fluxo que faz componentes se entregarem ao som do primeiro surdo de marcação; essa batida faz ecoar o ritmo e dá cadência ao samba. A voz do intérprete, por sua vez, conduz a escola e o desfile, sem perder a “levada”.

A escola ganha corpo e entrega-se às vozes e à diretoria de harmonia, cuja função é reger as emoções de forma que não revelem buracos, perda de ritmo, ainda que para isso tenham quase que chegar às vias de fato com os componentes. Em tempo, Mestre Dica lembra que um bom diretor de harmonia deve conhecer pelo menos três instrumentos da bateria, em função da necessidade de ter que reger as alas e a arquibancada sem a levada, por mais improvável que seja.

Assim, a comunidade entrega-se à cadência da bateria, pois dela depende o flutuar da porta-bandeira e do mestre-sala. Nesse momento, vale lembrar as intermináveis noites em claro confeccionando as fantasias ou trabalhando em nome da festa do chopp, cujo objetivo é sempre arrecadar fundos para as fantasias da bateria, das baianas, das crianças, da velha guarda, dos compositores das alas da comunidade e para as despesas extras. Afinal, fazer um carnaval custa sempre muito mais que o previsto.

Essa corrente de emoções flui na voz do intérprete do samba, pois a ele é dada a missão de conduzir as empatias, por meio das quais o carnaval se alimenta da energia necessária para cruzar a passarela. Tudo tem início com o aquecimento da bateria e da escola, que embala as empatias entre a escola e o setor 1 das arquibancadas, que devolve energia suficiente para

contagiar a escola e intensificar a troca que se conclui em um dos mais importantes quesitos de apuração, “a evolução”. Esta deve atingir o ponto máximo na metade da avenida, exatamente onde os jurados são estrategicamente colocados.

Mestre Dica confia que os conhecedores de carnaval conseguem medir o desempenho e as possibilidades de cada escola por esse momento. Essa fala teve como objetivo acentuar a necessidade e a importância de entender a grandeza das relações que constituem os laços da escola com a comunidade, pois as duas partes completam a unidade, sobretudo na hora de fazer jorrar o amor e a felicidade que tomam conta da avenida.

Aí, a tríade lugar, escola e comunidade concretizam a identidade da Rosas. A avenida transforma-se em um campo sagrado, onde todos reverenciam os ancestrais, que respondem com gotas da felicidade; todos fazem parte de algo maior que cada um. Entretanto, para a diretoria de harmonia, o problema está apenas começando, já que tudo isso só conclui quando o último carro e o último componente cruzam o portão dentro do tempo exigido.

Mestre Dica conclui a descrição, reafirmando a importância do vínculo entre escola e comunidade primeira, pois o distanciamento geográfico e as incompatibilidades têm tornado o carnaval vazio de sentido. Mas afirma que a ação da velha guarda revela uma nova configuração da resistência negra, juntamente com outros setores da militância na cidade de São Paulo.

Considerações

Parece não ser necessário ressaltar que o trabalho ainda se encontra na fase inicial e ainda é bastante parcial, visto que as informações colhidas se resumem aos depoimentos apresentados em dois fins de semana do curso; que os contrários ainda não foram suficientemente indagados, nem os depoimentos suficientemente analisados. Entretanto, vou recorrer a dois deuses do panteão afro-brasileiro para ilustrar as primeiras reflexões.

Exu e Oxumarê. Segundo as narrativas da tradição, o primeiro é aquele que conhece as curvas do caminho, é considerado por muitos como o mais humano dos orixás. É o primeiro que devemos consultar antes da decisão, pois é ele quem guarda os segredos das encruzilhadas, poder que possibilitou a ele mudar os rumos da criação. O segundo é representado nas tradições por uma cobra-arco-íris, que aparece comendo a própria cauda. Representa o movimento e a prosperidade, a continuidade e a permanência. Uma das narrativas da tradição diz que ele protege aqueles que enterram seu umbigo na raiz da árvore, assim a sua vida e prosperidade dependerão da saúde desta. Dito isso, acredito que algumas reflexões nesse sentido sejam possíveis, dada a importância do tema no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Segundo as narrativas, os valores e as visões de mundo ancestrais da comunidade negra brasileira reelaboram-se, reproduzem-se nas relações e nas práticas familiares, sociais e religiosas. Consciente ou inconscientemente, isso indicia as práticas deterministas da matemática como um dificultador na aprendizagem, pois racionalidades apresentam-se naturalmente na resolução dos problemas. Racionalidades orientadoras da formulação da ideia e do conceito de verdadeiro e falso, de certo e errado.

Assim, a análise inicial, demonstra que qualquer ação no ensino de matemática entende que o determinismo não deve se sobrepor às particularidades dos grupos na abordagem e na

resolução dos problemas. Entendo ainda que caiba ao professor conhecer as particularidades, deter a sabedoria necessária no momento de construir as pontes entre os diferentes saberes, de modo a fazer adequadamente as transposições entre o particular e o universalizado.

Fundamenta-se, deste modo, as indagações acerca da conveniência de a educação formal reconhecer como conhecimento socialmente construído. Portanto, como valores a serem incorporados nas práticas cotidianas das escolas, os usos e sentidos dados pelo entorno aos processos de mensuração, contagem, inferência, avaliação usados nas leituras de mundo, conforme proposto por D'Ambrosio (2005).

Referências

- Albarez, Aq Ferreira, F0& Franco, C. (2002). A escola importa? Determinantes da eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 23, 453- 476.
- Assis, M0 I02005). Mulheres negras: violência e resistência no distrito da Vila Brasilândia. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil.
- Cunha Jr, H. (2005). Africanidade, Afrodescendência e Educação. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza: Ano 23 v.2, número 42. pp. 5- 15.
- D'Ambrosio, U. (2005). *Etnomatemática: o elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Franco, M0 C. (2008). Etno-espacialidad en el diseño africano. *III Congresso brasileiro de etnomatemática*. Niterói.
- Freyre, G. (1958). *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 9a ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Gomes, N. L., Silva, P. B. G. (Org.). (2006). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hall, S. (2006). *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG.
- Jesus, E. A. de. (2008). As artes e as técnicas do ser e do saber/fazer em algumas atividades no cotidiano da comunidade kalunga do Riachão. *III Congresso Brasileiro De Etnomatemática*. Niterói.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB, Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF.
- Munanga, K. (2007). O que é africanidade. *Biblioteca entre livros*, especial nº 6. São Paulo: Duetto.
- Munanga, K, & Gomes, N. L. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global.
- Noël, E. (1994). Apresentação. *Uma historia da razão: entrevistas com François Chatelet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Romão, Je. (2005). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Unesco.
- Santos, M. M., Silva, M. A. Gonçalves. (2010). A Etnomatemática baseada nas culturas africanas e a presença das culturas africanas nas aulas de Matemática. *VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros*. Rio de Janeiro.
- Santos, E. C. (2008). Uma intervenção etnomatemática para a sala de aula: tecidos de gana. *III Congresso Brasileiro De Etnomatemática*. Niterói.

XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

Silva, V. L. da. (2008). Considerações acerca de educação, etnomatemática, cultura negra e escola pública. *III Congresso Brasileiro De Etnomatemática*. Niterói.

Silva, V. L. da. (2010). Africanidade, matemática e resistência. *VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros*. Rio de Janeiro.

Souza, JOC0(Org.). (2005). *Filosofia, racionalidade, democracia*. São Paulo: Unesp.

Weber, M. (1994). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira.