

Raça e Classe e Classe e Raça: produzindo tensões com uma educação matemática¹

Race and Class and Class and Race: making tensions in mathematics education

Natália Mayume Soares Moriya²

Thays Alves de Oliveira³

João Ricardo Viola dos Santos⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir situações que envolvem desigualdades econômicas e questões raciais, em espaços de formação de professores(as) de matemática. A partir de uma leitura plausível de duas investigações em nível de mestrado, produziu-se um convite em uma tentativa de problematizar e desnaturalizar certas lógicas e narrativas presentes em relacionalidades destes espaços formativos. As principais considerações são na direção de que há um enredamento de questões de raça e classe nos contextos de formação de professores(as) de Matemática, nas discussões matemáticas e pedagógicas, nas dinâmicas das disciplinas, na organização do curso. Esses enredamentos, geralmente, são escamoteados tanto das práticas que acontecem nesses contextos, quanto nas pesquisas que lá são produzidas. Neste artigo, busca-se problematizar alguns desses enredamentos nos entres de raça e classe e classe e raça.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Violência. Exclusão. Antropoceno.

¹ Um primeiro esboço desta discussão está no texto “Desigualdade Econômica e Questões Raciais: que matemática(s) produzimos por meio dessas questões?”, publicado no IX Encontro Catarinense de Educação Matemática - Cenários das pesquisas e das práticas da Educação Matemática catarinense (IX ECEM), que aconteceu em Chapecó/SC nos dias 30 de outubro a 01 de novembro de 2023. Disponível em: [Anais IX ECEM - CO Eixo III | SBEM-SC](https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/index). Acesso em: 2 nov. 2024.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: natalia.mayume@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7968-9706>.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: thays.alves@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3744-6324>.

⁴ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: joao.santos@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4560-4791>.



ABSTRACT

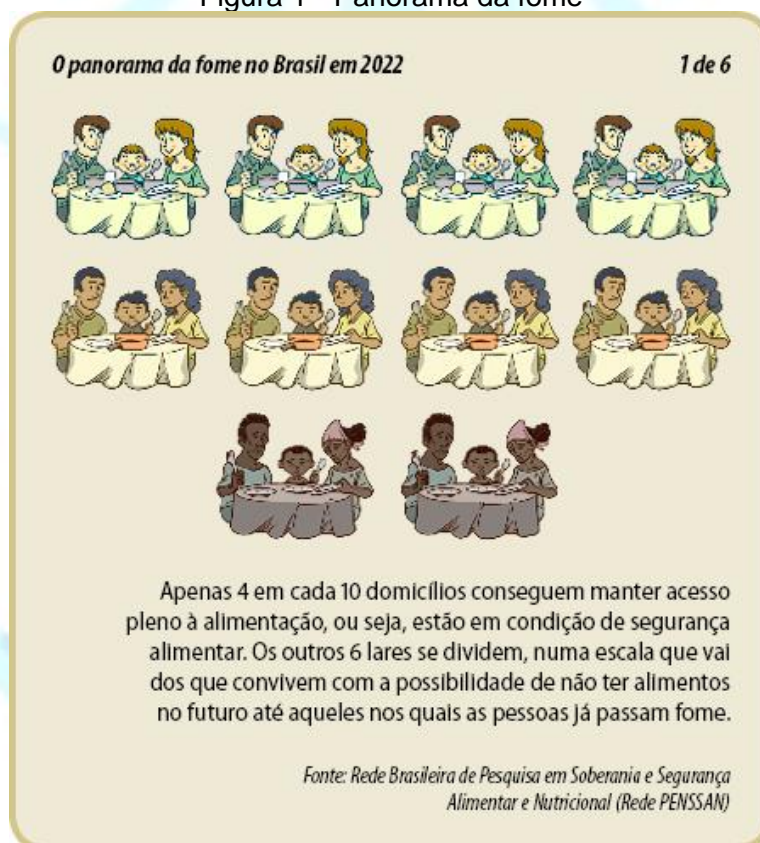
The main of this paper is to discuss situations involving economic inequalities and racial issues, in initial Mathematics teacher education spaces. Based on a non deficting reading of two master's level investigations, we produced an invitation in an attempt to problematize and denaturalize certain logics and narratives present in the relationalities of these spaces. Our main considerations are that there is an entanglement of issues of race and class in the contexts of initial mathematics teacher education, in mathematical and pedagogical discussions, in the dynamics of the disciplines, in the organization of the course. These entanglements are generally hidden from both the practices that take place in these contexts and the researches that are produced there. In this paper we try to problematize some of these entanglements between race and class and class and race.

KEYWORDS: Mathematics Teacher Education, Violence, Exclusion. Anthropocene.

De início um Preâmbulo: encontros e atravessamentos

Que discussões esta imagem, ilustrada na Figura 1, podem desencadear tendo em conta as salas de aulas ou as pesquisas em Educação Matemática?

Figura 1 - Panorama da fome



Fonte: Guedes (2022)

Uma das possibilidades de analisar essa imagem é falar do pouco empenho de famílias em busca de empreender e buscar uma trajetória vencedora, pois muitos daqueles que padecem e vivem em situações de insegurança alimentar lutam e se esforçam pouco. Sempre são dependentes de um programa assistencialista de governos.

Todos os seres humanos que compõem a imagem são afetados por um sistema econômico (também político, ético, ecológico), independente de sua cor da pele. Os

seres humanos são seres humanos. Não devemos criar qualificações, mesmo que um olhar um pouco mais detalhado a respeito de historicidades de povos explicita processos de violência contra alguns. Essa seria outra possibilidade.

Com essa imagem, ainda, podemos problematizar a composição da família tradicional que se estabelece por meio de um construto social e da confirmação religiosa (ainda dominante). Uma família seria composta por um homem (de preferência heterossexual), um ou dois filhos e uma mulher (também de preferência heterossexual). Faltaria um *pet* para fazer valer um sucesso de um cantor popular da música brasileira (“eu, você, dois filhos e um cachorro”). Entre silenciamentos e apagamentos de uma multiplicidade de formações familiares, essa também seria uma outra possibilidade de leitura.

Dentre essas e várias outras possibilidades de leituras e produções com essa imagem, operamos em explicitar a intersecção entre os marcadores sociais, Raça e Classe, que emergem de uma composição bem explícita: a insegurança alimentar no Brasil e em muitos países do mundo. De maneira bem direta, a insegurança alimentar e a fome têm uma classe social e uma raça: pessoas negras e pobres.

A sutileza dessa imagem nos apresenta um cenário para uma Educação Matemática que tentamos discutir em nossas pesquisas. Uma Educação Matemática a-disciplinar (Lins, 2008) ou também indisciplinar (Miguel, 2024) que se inventa em territorialidades diante de demandas, situações, histórias e emergências do/no Antropoceno⁵. Nessa Educação Matemática, nossas atitudes e movimentos se enredam entre humanos e não humanos, problematizando e inventando relacionalidades outras (Corrêa; Viola, 2023; Viola; Corrêa, 2024).

Problematizar Raça e Classe, ou seja, questões raciais e desigualdades econômicas, interseccionando e emaranhando em educações matemáticas, tem sido uma travessia desafiante para nós. Há certos receios e bloqueios nos terrenos da Educação Matemática, e sempre a antiga e presente pergunta nos é feita: ***cadê a matemática do seu trabalho?*** Não podemos nos esquecer ou mesmo sermos ingênuos: grande parte das pesquisas em nossa área são efeitos de capitulações de um projeto moderno de escola e também de universidade. A maioria dos projetos políticos que constituem escolas (da Educação Básica ao Ensino Superior) se sustenta em lógicas e narrativas da modernidade, em um ensino e aprendizagem de um conteúdo, em nosso caso o matemático, que têm como um de seus bastiões a

⁵ Emergências do Antropoceno tem sido uma aposta do Grupo de Pesquisa Formação, Avaliação e Educação Matemática (FAEM) em movimentos de pesquisa em Educação Matemática.

disciplinaridade. Questões raciais e de classe seriam importantes para essa Educação Matemática, apenas como um contexto para aplicar a matemática escolar. Esse é o reduto de grande parte das escolas, sendo o pressuposto último de projetos educacionais. Nossas discussões faíscam, problematizam, colocam em xeque justamente esse pressuposto último. Talvez, por isso, a antiga e presente pergunta sempre nos é feita.

Nossas discussões tentam ir na contramão de uma cultura disciplinar imbricada na escola e na academia (Miguel, 2024). Pensar apenas em questões de ensino, aprendizagem ou potencialidades para “melhorias” de uma Educação Matemática escolar é acreditar, mesmo que sem uma intenção explícita, que esta, em termos de suas práticas e pesquisas, não se relaciona com problemas e demandas dessas emergências contemporâneas. É acreditar que nosso papel, como educadores matemáticos, seria apenas potencializar aprendizagens dessa disciplina diante de um cenário; que nossos alunos em espaços outros poderiam aplicar ou ler situações de nossa sociedade, por meio de uma estratégia matemática.

O problema dessa narrativa é que ela vai ao encontro de um projeto colonizador que tem como horizonte unificar e considerar a ciência, dita moderna, como uma metanarrativa que estabelece uma única história, um único modo de existência, um único modo de produzir, ancorado em uma matemática “normativa, universal, imutável, prévia e determinista” (Miguel, 2024, p. 12). Rompendo com essas narrativas que colonializam as salas de aulas e o meio acadêmico, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) nos alerta para o perigo que nos cerca, quando fazemos com que uma história se torne uma única história. Ou seja, operar com uma (Educação) Matemática que seja conivente com esse projeto é considerá-la única e disciplinar, como “um espelho obediente, fiel e passivo” (Miguel, 2024, p. 12).

Somos frutos de uma escola e também de uma universidade que foram constituídas por lógicas e narrativas da modernidade. Habitar esses territórios é sermos bombardeados por

[...] narrativas teórico-verbais disciplinares universais, verdadeiras, ainda que retificáveis, produzidas por comunidades de cientistas [matemáticos] supostamente puros, desencarnados e que validam os conhecimentos que produzem com base em critérios considerados impessoais, imparciais e eticamente neutros (Miguel, 2024, p. 13).

Operar em uma Educação Matemática disciplinar, de maneira a não produzir problematizações, suspensões e desnaturalizações de seus pressupostos e formas de acontecer em realidades educacionais é estar em meio a um colonialismo. É

retroalimentar certos padrões, normas, regras, regulações e regulamentações de uma Educação Matemática com uma gramática/linguagem colonizadora, racista, machista e misógina. Enfim, uma Educação Matemática homogeneizadora, hierárquica, excludente.

Os processos disciplinares e disciplinadores de uma Educação Matemática silenciaram e excluíram mulheres, negros, povos indígenas e suas intersecções. Essa Educação Matemática se afastou de questões sociais gritantes em nossa contemporaneidade, como raça, classe, gênero e ecologia. Ancorada em um projeto colonizador que estrutura um plano de invisibilidade e anonimato das subjetividades/singularidades/particularidades de uma, e de várias, cultura(s) que contribuíram para essa produção, uma Educação Matemática que ainda se sustenta em estratégias violentas e excludentes de certos seres humanos.

Assim, na esteira dessas considerações, o objetivo deste artigo é discutir situações que envolvam desigualdades econômicas e questões raciais em espaços de formação de professores(as) de matemática. Sendo assim, ao explicitamos a problemática da disciplinaridade da Educação Matemática, tentamos produzir problematizações diante de emergências de nossa contemporaneidade: questões de classe e raça, a partir de uma leitura plausível de duas investigações em nível de mestrado (Moriya, 2024; Oliveira, 2024). Em específico de duas situações que evidenciam desigualdades econômicas e questões raciais, produzimos em um convite uma tentativa para adentrar nos entres de raça e classe e classe e raça.

Nos entres de raça e classe e pesquisas⁶ em educação matemática

Ao realizarmos uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores **Raça, Classe e Educação Matemática; Raça e Educação Matemática; Classe e Educação Matemática; Questões Raciais e Educação Matemática; e Desigualdade Econômica e Educação Matemática**, percebemos a escassez de produções, pois poucos foram os trabalhos ali encontrados. Não iremos nesta seção explicitar quais pesquisas foram encontradas e o que elas nos ajudam em nossas discussões, mas sim, de maneira sucinta e singela, intencionamos demarcar temáticas/modos de produzir que ocupam as produções nesse Banco de Dados com os marcadores mencionados.

⁶ O riscado, como recurso estético e também teórico, é para explicitar poucas pesquisas a respeito dessas temáticas em territórios onde humanos produzem Educação Matemática.

Produzindo nos entres com o que foi encontrado, por meio dos títulos e dos resumos, foi possível perceber que a maioria das pesquisas discute temáticas que envolvem gênero e sexualidade, em grande parte relacionadas ao livro didático. Ou seja, como esses marcadores de diferenças sociais aparecem nesses currículos para regular e disciplinar por meio desse recurso. Há também pesquisas relacionadas com a Etnomatemática, em investigações a respeito de práticas e saberes de determinados povos e comunidades. Mesmo especificando que seriam trabalhos da área de Educação Matemática, muitos dos que foram encontrados eram de áreas totalmente desconectadas. Sem mencionar que muitas dessas produções, quando abordam Raça, discutem-na mediante o viés da Lei 10.639/2003 ou sobre a implementação da Lei de Cotas. Quando esses marcadores aparecem nos trabalhos, eles visam investigar processos de formação de professores(as) e como eles(as) discutem as questões étnico-raciais em suas salas de aulas. Quando mencionada a classe, percebemos que são trabalhos discutindo classe de conteúdos matemáticos, como por exemplo, a classe da disciplina de Geometria.

Essa busca não é para compor uma possível revisão de literatura ou levantamento de trabalhos, mas para propor discussões acerca de questões sociais, ainda pouco exploradas, dentre elas a desigualdade econômica no campo de pesquisa da Educação Matemática (ou como preferimos educações matemáticas). Esse tem sido um trabalho desafiador para aqueles que se dispõem a tentar fazê-lo. Isso porque, dentro desse campo, apesar de esforços e muitas realizações de pesquisas que podem ser intituladas como pesquisas sociopolíticas, a falta de espaço para falar dessas desigualdades em sociedade, que fogem de uma certa naturalização de uma suposta neutralidade da matemática, ainda prepondera (Moriya, 2024).

Mas, por que falar desse tipo de desigualdades na Educação Matemática? Desigualdade econômica? Faz sentido? Mesmo não nos importando diretamente com o *status* econômico da sociedade, é fundamental que tenhamos um detalhamento dos efeitos do dinheiro e das desigualdades, por exemplo, em um curso de Licenciatura em Matemática. Essas, entre outras dinâmicas e relações, estão frequentemente nesses espaços, porém quase sempre escamoteadas (Moriya, 2024)

Moriya (2024, p. 14) ainda afirma que “Desigualdades econômicas são constituintes de relacionais, seja na escola básica ou no curso de formação inicial de professores que ensinam Matemática. Elas sempre estão em qualquer território educacional, mesmo que não vemos”. Entretanto, elas são deixadas de lado,

tanto pelos(as) professores(as) e pelos(as) proponentes de organizações curriculares, bem como pelos(as) pesquisadores(as) que realizam suas investigações.

Questões econômicas e alguns de seus efeitos mais explícitos, como a meritocracia, a fome, as travessias de refugiados de guerra e climáticos, são elementos constitutivos de vários espaços acadêmicos. Em uma discussão com um economista estadunidense, Michel Sandel (2020), sobre os impactos do tipo de desigualdade aqui tratado, a meritocracia foi apontada como um de seus efeitos.

Comumente ligamos o sucesso acadêmico a discursos da meritocracia, pois, no fim das contas, se a pessoa se dedicar aos estudos e fizer todas as listas, se frequentar todas as aulas, com certeza conseguirá ter sucesso. Entretanto, esse discurso pode nos levar a admitir que vivenciamos uma sociedade cheia de desigualdade, pois

[...] em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho (Sandel, 2020, p. 22).

Todavia, para que seja possível praticar esses discursos, precisamos de tempo, alimentação adequada, um sono regulado, entre outras condições. Somente acredita nesse tipo de discurso quem, de alguma maneira, está um pouco acima no que chamamos de base da pirâmide econômica. Afinal, para quem precisa trabalhar todos os dias e, ainda assim, depois de um dia cansativo, enfrentar o espaço acadêmico, a meritocracia pouco vale. Portanto, se considerarmos somente o fato de que, para ter sucesso na academia basta estudar, acabamos por deixar de lado todos os empecilhos e as desigualdades que existem na sociedade. Mas pensar desse modo talvez seja somente uma maneira de operar nos modos da sociedade, em que

[...] enxergamos o sucesso como os puritanos enxergavam a salvação - não como uma questão de sorte ou graça, mas algo que conquistamos por meio de nosso próprio esforço e luta. Esse é o cerne da ética meritocrática. Ela exalta a liberdade - habilidade de controlar meu destino à custa de trabalho árduo - e o merecimento. Se sou responsável por ter acumulado uma porção generosa de bens mundanos - receita e riqueza, poder e prestígio -, provavelmente eu os mereço. Sucesso é sinal de virtude. Minha abundância é meu direito (Sandel, 2020, p. 89).

Acreditar nesse discurso, em especial no contexto das salas de aula, da Educação Básica ao Ensino Superior, é um tanto quanto perigoso. Nem todos os estudantes que frequentam um mesmo espaço educacional têm as mesmas condições e oportunidades. Há de se considerarem as especificidades de cada um,

não só para o estudo, mas para todos os aspectos da vida. Não devemos ver o sucesso unicamente como merecimento e tampouco o bom desempenho nas aulas como fruto de seus esforços no estudo.

Propor discussões sobre as questões sociais, dentre elas as questões raciais no campo de pesquisa da Educação Matemática (ou como preferimos educações matemáticas) tem sido um trabalho desafiador para aqueles que se dispõem a tentar fazê-lo. Isso porque partimos do pressuposto, já validado, de que quem produz dentro dessa área são homens brancos. Imaginar, e até mesmo crer, que a cor da pele não interfere nesse processo é, de alguma forma, compactuar com os discursos hegemônicos que circulam no nosso meio social. Quantos(as) professores(as) negros(as) você teve ao longo do seu processo de formação? Quantos(as) matemáticos(as) negros(as) você estudou na escola?

Perguntas como essas, em que as respostas tendem a zero, dizem-nos que, quando se trata de raça e (Educação) Matemática, essas convergências se assemelham. Esse processo de invisibilidade e silenciamento das produções outras, ou seja, produções de corpos considerados subalternizados, são fruto de um processo que demarcou a nossa sociedade brasileira como democraticamente racializada. O Mito da Democracia Racial nos serviu para (re)estruturar os preconceitos (Oliveira, 2024), pois, com a implementação da Lei Áurea, na segunda metade do século XIX, o negro deixou de ser visto como escravo, mas os estigmas negativos e objetificados sobre seus corpos continuam em toda a sociedade, pois esse processo nada mais serviu como uma camuflagem na mentalidade da população brasileira racista.

A ideia mentirosa de democracia racial estabeleceu um imaginário de que o Brasil era, e muitos ainda acreditam nessa falácia, um país sem empecilhos pela cor da pele (Oliveira, 2024), ou seja, que o nosso país, com quase 400 anos de escravidão, que teve a economia ligada ao trabalho escravo, conseguiu reconstruir uma sociedade pautada na igualdade e no respeito mútuo entre as pessoas. E, em razão dessa ideia, tem se buscado consolidar que todos os cidadãos e as cidadãs desfrutam das mesmas oportunidades sociais e econômicas. Instaurando, assim, uma concepção errônea de um projeto de igualdade.

Delimitações Metodológicas (ou: nos limites de situações que envolvem Classe e Raça e Raça e Classe)

Realizamos uma leitura plausível (Lins, 1999, 2022) de duas investigações em nível de mestrado, produzidas em/no Programa de Pós-Graduação em Educação

Matemática (PPGEduMat), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que investigaram questões raciais e de classe.

A noção de leitura plausível, como uma das noções do Modelo dos Campos Semânticos (MCS) (Lins, 1999, 2022), foi utilizada como um modo de ler e produzir com e a partir desses trabalhos. A leitura plausível busca ler o outro pelo que ele fala/produz, sem buscar uma suposta interpretação, ou o erro, ou a falta, constituindo-se assim como uma ferramenta potente para pesquisas em Educação Matemática. Para Paulo (2022, p. 5), realizar uma leitura plausível é

[...], acreditar ter estabelecido um espaço comunicativo com o um autor daquele resíduo a partir do qual se produz significado, lembrando que esse estabelecimento se refere a um espaço no qual interlocutores são compartilhados, onde um enuncia coisas que outro enunciaria, com as justificações que o outro adotaria.

Desse modo, realizamos uma leitura plausível daquilo que foi produzido nas duas dissertações em um movimento de produzir outras discussões junto àquelas que foram ali feitas pelas autoras, ressaltando que, em muitas questões econômicas, estão presentes relações de raça, do mesmo modo que, em muitas questões de raça, estão presentes relações econômicas. Não se trata de um movimento de evidenciar o que foi feito, ora mostrando potencialidades ou mesmo fragilidades. Trata-se de um movimento de produzir discussões e problematizações nos entres das duas pesquisas, em uma tentativa de interseccionar problemáticas presentes em questões de raça e classe.

A partir das situações que compuseram as duas pesquisas de mestrado, selecionamos duas delas, sendo a primeira a meritocracia e a segunda o “dom”, para lecionar, a fim de produzir as nossas considerações.

Uma das pesquisas tinha por objetivo investigar significados e afetos de alunos de uma Licenciatura em Matemática em relação à desigualdade econômica. Foram realizados encontros com estudantes e, diante de convites, ou seja, situações que explicitavam cenas de desigualdades econômicas, foram colocados em marcha diálogos e problematizações diante dessa emergência contemporânea. Em seis encontros, com três turmas de licenciandos, cada uma com aproximadamente uma hora, foram gravados em áudio e vídeo diálogos e problematizações dos licenciandos diante dos convites.

A outra pesquisa de mestrado estava preocupada em investigar a trajetória de formações de professoras negras de matemática, que atuam no curso de Licenciatura em Matemática das universidades públicas de Mato Grosso do Sul, de modo que

pudesse compreender os atravessamentos e as afetações das questões raciais e sociais nos processos de formação dessas mulheres. Então, foram realizadas conversas, individuais, com quatro professoras negras para que pudessem narrar suas histórias relacionadas à formação, e para além delas.

Nessas duas pesquisas realizadas, uma primeira demarcação foi um rompimento com a suposta e falsa neutralidade da matemática. Matemáticas, em meio a ideias, conceitos, procedimentos, em situações e contextos educacionais de educação, retroalimentam processos de manutenções de um certo modo de sociabilidade entre humanos e não humanos. Como são explicitados nas duas pesquisas, esses processos aprofundam violências e exclusões, como também podem oferecer algumas movimentações econômicas para alguns humanos. Durante o processo de se tornarem mestras em Educação Matemática, as autoras das duas dissertações foram atravessadas socialmente por questões emergentes, quase inexistentes nas pesquisas em Educação Matemática. Desigualdades econômicas e questões raciais são constitutivas de cursos de Licenciatura em Matemática e explicitam processos de violência e exclusão que certos licenciandos vivenciam durante sua formação.

Ambas as pesquisas de mestrado se interseccionam e produzem diálogos que convergem para/sobre as questões sociais, pois, enquanto uma trabalha com a desigualdade econômica, a outra aborda as questões raciais. Não tem como (ou de outro modo: seria muito estreito) mencionar raça sem falar de diversas outras questões/marcadores sociais, como por exemplo, desigualdades, silenciamento, opressões, violências, segregação, classe social, dentre outros, devido “às opressões se combina[re]m e se entrecruza[re]m, gerando outras formas de opressão” (Ribeiro, 2018, p. 122). A interseccionalidade dessas violências moldam (e também se moldam) as outras, pois temos vivido em uma sociedade que estruturalmente tem se, e foi organizado e construído, pelo menos, de acordo com gênero, raça e classe.

A categoria ‘raça’ acaba por se diluir numa temática econômica (economicista, melhor dizendo), uma vez que a discriminação não passa de um instrumento manipulado pelo capitalismo que visa, mediante a exploração das [ditas] minorias raciais, dividir o operariado (Gonzalez, 2020, p.32).

Apresentamos, a seguir, nossas problematizações e produções nos entres de situações que envolvem raça e classe e classe e raça, em uma aposta e convite de uma Educação Matemática do/no Antropoceno.

Raça e Classe e Classe e Raça e outras demandas para uma Educação Matemática

Situação 1: Meritocracia

Em uma sociedade meritocrática, aqueles que alcançam seus objetivos ou o topo de uma suposta cadeia hierárquica acreditam que seu sucesso se dá por conta de seu empenho, trabalho duro ou até mesmo por seu talento em algo. Em nossa sociedade contemporânea, muitos creem nesse discurso.

Será que isso é verdade? Chegar ao topo é mesmo sinônimo de merecimento/empenho/talento? Quem nasce em condições de pobreza tem as mesmas chances de alguém que nasce em família financeiramente estável, para alcançar seus objetivos e ocupar os cargos mais altos, com mais rentabilidade, da sociedade?

Tais problemas colocados podem ser respondidos sempre de maneira negativa, pois acreditar em uma suposta meritocracia torna o discurso extremamente duvidoso. Mesmo se pensarmos em uma “meritocracia perfeita”, na qual todos(as) teriam as mesmas oportunidades para alcançar seus objetivos, independente do seu ponto de partida na vida e “subindo” o quanto seus talentos e esforços o(a) levassem, ainda assim, isso não funcionaria, pois, mesmo as oportunidades estando em um mesmo nível de igualdade, ainda assim os contextos e os modos de vida seriam diferentes.

De acordo com a organização OXFAM (2023), “Dos 1.000 bilionários mais ricos do mundo, 124 são mulheres e 5 são negros.”

Admitir um discurso meritocrático é um modo de concordar com tal fato, e achar que isso não precisa de questionamento algum. Se, dos 1000 bilionários que compõem essa lista, somente 5 são negros, isso quer dizer os brancos se empenham mais? Eles têm mais talento? Eles operam a partir de seus esforços? É claro que não! As pessoas brancas, de maneira geral, já se encontram em uma historicidade econômica de grande privilégio, a qual potencializa e amplia suas capacidades de alcançar uma posição econômica entre os 1000 bilionários no mundo. Talvez, poderíamos ir um pouco mais adiante e nos questionarmos se a existência de bilionários não seria uma doença econômica de nossos modos de sociabilidade. Por que eles existem? Por que eles demandam um desejo em outros humanos? Ao produzirmos essas, entre outras questões, acreditamos que esse discurso, o da meritocracia, não deveria mais ser tomado como uma narrativa que acontece em diferentes espaços de nossa sociedade.

No contexto da formação de um Brasil, a partir de 1500 com o genocídio praticado por portugueses, um modelo de sociabilidade foi construído de maneira cruel e violenta contra certos tipos de humanos. Estamos falando do processo de escravização brasileira (1530 a 1888), uma das mais intensas e violentas, que, mesmo com seu fim jurídico, ainda produz efeitos em nossa sociedade. Esse processo é visto como uma política de segregação e produção de violências contra corpos negros.

Nossa sociedade se acostumou com o fato de que, em certos lugares, é quase inexistente a presença de pessoas negras. Por exemplo, em vários restaurantes de nossa cidade, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, é comum em restaurantes mais caros encontrarmos pessoas negras servindo, enquanto pessoas brancas estão consumindo. Essa condição estabelecida para a população negra é uma herança que o processo de escravização nos deixou, ao estabelecer a cor da pele como sinônimo de servidão.

Do mesmo modo, ao realizarmos uma leitura das profissões e dos cargos ocupados por certos humanos, veremos que, na grande maioria de cargos de mais alto escalão, estão pessoas brancas (bem como pessoas brancas e de famílias ricas).

Uma ferramenta muito potente para pensar na problemática que é propagar um discurso meritocrático é um vídeo disponibilizado na internet que ficou popularmente conhecido como: Corrida da Meritocracia⁷. Em sua dissertação, Moriya (2024) utilizou tal vídeo como um recurso para uma de suas discussões, tendo a colocação de Carlos reforçado a ideia de que a meritocracia é um discurso extremamente belo, mas que não funciona. Carlos

[...] compartilhou com o grupo que olhar para quem ficou lá atrás, que eram pessoas negras e retintas, só reforçava a ideia que o grupo estava conversando mais cedo, onde foi colocado que, além do esforço, uma das coisas que realmente pode definir sua possibilidade de alcançar algo, é o ambiente em que você nasceu e/ou vive, sem contar as exceções, é claro (Moriya, 2024, p. 57).

Nesse vídeo fica explícito o quanto a desigualdade econômica está imbricada com as questões raciais, pois a grande maioria dos humanos que ficam para trás são pessoas negras. Ao olharmos para os(as) trabalhadores(as) que ganham menos e para aqueles(as) que ganham mais, temos outras explicações de como as desigualdades econômicas se entrelaçam com questões raciais. Um exemplo exemplar é de que “Pessoas negras ganham salários menores e estão sub-

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>.

representadas no serviço público⁸ e que a “Diferença salarial entre pretos e brancos chega a 42,3% para mesmo cargo de gerência⁹”

Outra situação de nossa contemporaneidade: o “dom” para lecionar¹⁰

Muitos de nós estamos acostumados com discursos que produzem uma narrativa de que, para cursar qualquer licenciatura, o que mais se deve levar em consideração é “dom” de ensinar/alfabetizar alguém. Essa narrativa pode nos levar a pensar que as condições econômicas não estão no centro dessas “escolhas”. Muitos futuros(as) professores(as) “escolhem” um curso de Licenciatura noturno não porque se sentem com um suposto dom para atuar, mas porque são capitulados(as) em estruturas hierárquicas e excludentes nas quais uma única opção é realizar um curso de Licenciatura noturno. Marcadores sociais, como as questões raciais, influenciam nessa opção e não se relacionam com esse dito “dom” com os quais determinados sujeitos nascem. Acreditar que raça, gênero, classe, território, dentre outros marcadores, não interferem neste suposto “dom” é operar em um processo de silenciamento de modos de viver e existir de sujeitos que escolhem se graduar em alguma licenciatura (noturna).

Segundo Oliveira (2024), ao entrevistar professoras negras de matemática que atuam nas universidades, é perceptível que o “dom” para ensinar não ocupa um lugar considerável em seus processos de formação. Por outro lado, a classe social e o desejo de ascensão econômica são o que determinam esses modos de existir em um espaço social. “Gostar da área, ter facilidade, é o curso que dava para concorrer” são falas que explicitam que opções são de outra ordem muito distantes desse suposto “dom”. Segundo uma professora, entrevistada por Oliveira (2024):

Eu sempre gostei de Matemática... Eu sempre tive facilidade com ela, na hora de fazer o vestibular pensei: “Ahm, tem Matemática?! E de Matemática eu gosto...”, também pensei em Engenharia, porque tem Matemática, mas está muito concorrido, não vou conseguir... Tinha Contabilidade, mas tinha que ir para outra cidade... Então, sobrou Matemática, primeiramente por achar que eu ia dar conta do curso... Uma ilusão! É um curso que tem baixa procura, a concorrência é baixa, então é esse que eu vou! Foi um curso que deu para passar... (fala da Carolina)

⁸ Disponível em: <https://republica.org/2023/09/24/pessoas-negras-ganham-salarios-menores-e-estao-sub-representadas-no-servico-publico/>.

⁹ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/diferenca-salarial-entre-pretos-e-brancos-chega-a-423-para-mesmo-cargo-de-gerencia-diz-pesquisa/>.

¹⁰ Todas as falas de Marielle e Carolina, explicitadas nessa seção, compõem a dissertação de Oliveira (2024), que se encontra disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8512>. E estarão em *Itálico*, para diferenciar das citações diretas de teóricos que aparecem nessa produção.

Em outras duas situações na fala de Carolina, o que nos chama a atenção é que a primeira está relacionada com o sentimento de incapacidade, em achar que não conseguiria entrar em um curso de Engenharia: “[...] *também pensei em Engenharia [...] mas, está muito concorrido, não vou conseguir...*”, o que, de certa forma, associa-se às suas questões de gênero e raça. Apesar desses marcadores não estarem explícitos em sua fala, sabemos que os cursos de Engenharia são compostos, majoritariamente, por homens brancos e que esse fato evidencia processos de violências e acarretam nesse sentimento de incapacidade, que nada mais é que a internalização do discurso que as áreas de exatas, de modo geral, são para homens brancos e mulheres brancas.

A segunda situação que aparece na fala de Carolina é a condição financeira que acarreta a não oportunidade de ocupar outros espaços e localidades para se graduar: “*Tinha Contabilidade, mas tinha que ir para outra cidade... Então, **sobrou Matemática...***”, esse “sobrou” é a explicitação de estar, ou fazer parte, em uma condição financeira que não lhe permitiu escolher o que de fato gostaria. Não afirmamos que Carolina, atualmente, não se sente de alguma forma realizada com a sua carreira profissional, entretanto, em nossa leitura plausível, se ela tivesse tido outra condição financeira, que não a daquela época, talvez se graduar em Matemática não teria sido a sua primeira opção. Carolina nos disse que o “dom” para ensinar não estava presente na sua escolha, mas que a sua classe e as suas condições financeiras determinaram qual carreira ela seguiria.

Vivemos em uma sociedade em que a desigualdade econômica grita a todo instante. Fazemos parte de um coletivo que, de acordo com os dados do IBGE de 2018 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 15,4% da população branca vivia na pobreza. Enquanto a porcentagem da população negra que vive na pobreza é mais que o dobro, 32,9% (Oliveira, 2024). Esses dados nos mostram, explicitamente, que se tratando de desigualdade econômica e classes sociais, a população negra do Brasil é a mais acometida por esse processo.

A narrativa de Marielle, que também compõe a dissertação de Oliveira (2024), menciona que cursar licenciatura não lhe traria uma ascensão econômica drástica.

Eu sempre gostei muito da Matemática... Na minha cabeça eu iria mudar para Engenharia Civil, eu estava certa disso. Não queria fazer Matemática! Ser professora? Não, de jeito nenhum! Eu pensava que ia sair do curso de Engenharia ganhando milhões, via meus professores, que eram engenheiros, tudo com carrão e como professora eu não iria conseguir essa condição. Eu falava: “Não, não quero isso para mim! Eu quero Engenharia...” (fala da Marielle)

Partimos do pressuposto de que não são todos os cursos que nos oportunizam uma mudança entre classes sociais. Acreditam, ou se fazem acreditar, que, ao se graduar em alguma licenciatura, sem especificá-la, não terão a oportunidade de sair das margens, lugar destinado e condicionados à população negra. Marielle, em sua fala: “[...] *Eu pensava que ia sair do curso de Engenharia ganhando milhões [...] e como professora eu não iria conseguir essa condição...*”, afirma que ser professora é fazer parte de uma parcela da sociedade, que em algum momento sofrerá com alguma desigualdade durante o seu caminhar.

Quando o discurso do “dom” atravessa as narrativas que são movimentadas para aqueles que supostamente escolheram fazer um curso de Licenciatura, ele também silencia situações nas quais uma jovem negra e pobre “escolheu”, ou de uma maneira mais incisiva, “foi escolhida por um sistema”, no qual as desigualdades econômicas e os racismos do cotidiano silenciam excluem e invisibilizam certos corpos que ocupam esses espaços.

Marielle, em outro momento, ressalta que a educação é a salvadora dos pobres:

Quando você, pobre, precisa mudar sua vida, você acredita que ela vai mudar por meio da Educação. Eu acredito nisso, que a gente muda a nossa vida por meio da Educação, mas ao mesmo tempo você acha que vai mudar, tem aquela crença, de que são só alguns cursos que vão fazer você chegar em determinado objetivo ou ter determinado salário... (fala da Marielle)

Este discurso da salvação, muito movimentado em narrativas que promovem uma mudança das relações desiguais e de violência em nossa sociedade, se restringe a uma quantidade de pessoas que podem transitar de maneira ascendente em termos de condições econômicas de uma vida. Para alguns, negros e pobres, em específico, realizar uma Licenciatura em Matemática noturna, pode oferecer condições para ter uma vida econômica mais favorável. Entretanto, isso acontece apenas para alguns. Se toda a população mais pobre acreditar que, por meio da educação, terá uma condição econômica de mais tranquilidade, o próprio sistema produz outras relacionalidades às quais essa suposta ascensão econômica não aconteça. A narrativa sempre repetida e que apenas silencia e deixa as coisas como estão, “Para mudar o país, temos que mudar a educação”, cria uma certa sensação de que apenas uma mudança em sistemas educacionais pode reverberar em mudanças de nossa sociedade. Talvez uma narrativa a ser construída seria a de que mudanças nas relações econômicas, mudanças nas estruturas de produção de violências raciais, e

também mudanças na educação, possivelmente, possam produzir mudanças em nosso país.

Algumas considerações (ou: em um porvir de possibilidades investigativas)

Nossa sociedade tem assumido os padrões ocidentais como universais, tanto nas produções científicas, quanto nos moldes estruturais que vivemos e somos capturados em nossos horizontes de desejos. Segundo Oyěwùmí (2021), o mundo ao qual estamos habituados a vivenciar é percebido principalmente pela nossa visão. Logo, quando olhamos para a Matemática, para a formação de professores(as), ou mesmo para pesquisas em Educação Matemática, percebemos esses territórios segundo uma cosmovisão dos colonizadores. Então, por que a desigualdade econômica não se constitui como um tópico central na formação de futuros professores(as) de Matemática? Por que questões raciais também não ocupam outra centralidade nestas Licenciaturas?

Ainda habitamos espaços abarrotados de disciplinaridades, todavia, nesses poucas são as brechas para discutir as desigualdades econômicas e questões raciais.

Uma escola, bem como uma pesquisa em Educação Matemática, ainda tem como centralidade, narrativas que são capturadas pela ideia de conteúdo. Nossa tentativa, em um primeiro esboço e convite para investigações futuras, é tentar problematizar e, como efeito, produzir outras lógicas e narrativas, isto é, matemáticas escolares (desde a Educação Básica até o Ensino Superior) atravessadas e constituídas por desigualdades econômicas e racismo do cotidiano. Não temos matemáticas escolares de um lado e relacionalidades entre humanos em meio a processos de violências e exclusões de outro. Matemáticas e processos de violências e exclusões, tais como raça e classe, estão imbricados e enredados nas relacionalidades de nosso mundo contemporâneo.

Como Oyěwùmí (2021, p. 56) menciona, ainda somos organizados, bem como capturados e expostos às lógicas e às narrativas de “homens, europeus, brancos, mortos”. Mesmo depois de mortos, eles ainda definem quais discursos, ciências e saberes serão propagados, em nosso caso em relação à matemática. Assim, uma matemática eurocêntrica se mantém como central dentro das discussões feitas com essa ciência, continuando desse modo, a isentá-la de qualquer outro discurso que não caiba dentro de sua suposta neutralidade. Essa matemática eurocêntrica tem como uma de suas características a disciplinaridade. Como Miguel (2024) bem explicita, essa disciplinaridade opera na produção de um tipo de conhecimento misógino,

racista e sexista. Acrescentamos um conhecimento produtor de desigualdades econômicas.

Nos entres destas afirmações de Oyěwùmí (2021), em territórios de formação de professores(as) de matemática e com nossas investigações produzidas em cenários de discussões de desigualdades econômicas e questões raciais, podemos acrescentar um elemento à sua fala. Talvez, ainda vivamos em uma sociedade organizada muitas vezes de modos violentos e excludentes por pessoas caracterizadas como: homens, europeus, brancos, mortos (e também vivos), ricos.

Atravessamentos de desigualdades econômicas e questões raciais são constitutivos de processos de formação de professores(as) de matemática. Ao mesmo tempo, esses atravessamentos são escamoteados, tanto das práticas que acontecem nesses contextos, quanto das pesquisas que lá são produzidas. Em nossas leituras e desdobramentos, nos diálogos com professores(as) e futuros professores(as) de matemática, essas questões sociais estão presentes e ocupam tantos espaços, que muitas vezes nos fogem de nossas leituras e possibilidades de problematizações. Neste artigo tentamos discutir algumas.

Assim, desigualdades econômicas e questões raciais que constituem e atravessam processos de formação de professores(as) produzem violências e exclusões, infelizmente naturalizadas e acomodadas nas narrativas, as quais são movimentadas nos corredores de institutos e departamentos de Matemática. *“Sabe aquele aluno, aquele que sempre chegava do trabalho cansado, que às vezes dormia nas aulas e sempre tinha que sair mais cedo no último tempo para pegar o ônibus, infelizmente teve que optar por trabalhar ao invés de continuar o curso de Licenciatura”*. *“Sabe esse aluno, como muitos outros nessa mesma situação, por vezes ele também é um aluno negro”*.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo da história única**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

CORRÊA, Júlio Faria; VIOLA, João. Mathematics Educations of Helplessness. **Revista de Filosofia y Ciencias - Prometeica**, v. 27, p. 327-339, 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. (org.). 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, Aline. Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa Senadores e Estudiosos. **Agência Senado**, 2022. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em: 2 nov. 2024.

LINS, Romulo Campos. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 75-94, 1999.

LINS, Romulo Campos. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. *In*: ANGELO, Claudia Laus et al. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de História** (segunda edição revisada e ampliada) [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, p. 21-43, 2022.

LINS, Romulo Campos. A diferença como oportunidade de aprender. *In*: PERES, Eliane; TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; BONIN, Lara (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Rio Grande do Sul: EdIPUCRS, p. 530-550, 2008.

LINS, Romulo Campos. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. *In*: ANGELO, Claudia Laus et al. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de História**. 2. ed. revisada e ampliada. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, p. 21-43, 2022.

MIGUEL, Antonio. Dialogar é preciso, mas... com formas de vida, não com disciplinas... pois viver, precisa ser preciso... *In*: FLORES, Cláudia Regina; COSTA, David Antonio (comp.). **História da Educação Matemática e suas conexões com a Educação Matemática: outros problemas, outros objetos, outras abordagens**, 11-28, 2024.

MORIYA, Natália Mayume Soares. **Desigualdade Econômica e Educação matemática: uma leitura plausível de significados e afetos de Licenciandos em Matemática**. 2024. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGEduMat/UFMS, Campo Grande - MS. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8515>. Acesso em: 3 nov. 2024.

OLIVEIRA, Thays Alves de. **Trançando narrativas de professoras negras de Matemática sob uma Cosmopercepção da Análise Crítica Interseccional do Discurso**. 2024. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. PPGEduMat/UFMS, Campo Grande (MS). 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8512>. Acesso em: 3 nov. 2024.

OXFAM BRASIL. **A sobrevivência do mais rico**, 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/a-sobrevivencia-do-mais-rico/>. Acesso em: 20 out. 2024.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAULO, João Pedro Antunes de. Por um método de pesquisa em Educação Matemática fundamentado no Modelo dos Campos Semânticos. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 12, n. 3, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro?**. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? Tradução: Bhuvli Libanio. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

VIOLA, João; CORRÊA, Júlio Faria. Nós e Gaia: entre educações matemáticas dos terrestres. **Revista Eletrônica de Educação Matemática -REVEMAT**, Edição Especial: Antropologias e Educações Matemáticas: diálogos (im)pertinentes, p. 1-19, 2024.

Submetido em novembro de 2024

Aceito em dezembro de 2024

