

ANÁLISE SOCIOCULTURAL E ETNOMATEMÁTICA DO CURRÍCULO EDUCACIONAL – PERSPECTIVAS DE UBIRATAN D’AMBRÓSIO E DE PAULO FREIRE

Aline Yamagishi da Silva ¹
Ana Vitória de Sousa Silva ²
Antonio Italo Oliveira Bezerra ³
Suzana Rodrigues Silva ⁴
Gerlândia de Castro Silva Thijm ⁵

RESUMO

O trabalho fomenta reflexões acerca de teorias curriculares e suas atribuições socioculturais a partir de uma ótica Etnomatemática. O estudo se norteia em discussões relativas à subordinação do currículo à cultura na realidade educacional brasileira, às proposições dos documentos que regem a prática educativa no Brasil, além de ter embasamento teórico em obras de Ubiratan D’Ambrósio e de Paulo Freire com análise das conexões dos pensamentos fenomenológicos desses autores em suas propostas curriculares. A metodologia parte de investigações qualitativas para o aporte dessa pesquisa bibliográfica. Fundamentamos a pesquisa nas associações entre propostas do Currículo *Trivium* e da Educação Problematizadora e entre suas análises e críticas à estrutura social, na qual a educação não alcança seus objetivos apontados por esses estudiosos, como a justiça social e o exercício de cidadania. Enfatizamos a relevância da subordinação do processo educacional ao contexto a que o educando está inserido, em especial para construção do currículo. Pontuamos que, dentro dessas ligações, ambos propõem o emprego de uma linguagem e de aplicações práticas e cotidianas na educação, que partam do próprio universo de conhecimento do estudante. Emprego esse, que objetiva a aquisição da consciência crítica ao amparar-se na compreensão de que o sujeito adquire e gera novos conhecimentos alicerçados no que já conhece em aplicação e em teoria, existentes em um mundo cultural. Dada essa abordagem, conclui-se que é por meio dessa aplicação educacional baseada na contextualização cultural dos sujeitos que a educação atinge os seus objetivos de transcendência e do *ser mais* como formas de liberdade.

Palavras-chave: Currículo Educacional, Etnomatemática, Currículo *Trivium*, Educação Problematizadora.

INTRODUÇÃO

Para fomentar discussões acerca da realidade da educação em vigor, é fundamental considerar a análise do currículo que rege a sua prática. A construção e a regulamentação de um currículo educacional transcorre por determinados documentos e leis. A partir destas,

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal do Pará - UFPA, alineyamagishi@gmail.com;

² Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal do Pará - UFPA, ana.souza.silva@castanhal.ufpa.br;

³ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal do Pará - UFPA, suzanarodriguesilva9@gmail.com;

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Federal do Pará - UFPA, haroldowashingtonbezerra1@gmail.com;

⁵ Professor Doutora da Faculdade de Matemática - UFPA, gerlandia@ufpa.br.

depreendemos sobre algumas de suas características que se relacionam e se contrapõem às posições teóricas dos autores explorados nesta pesquisa.

A BNCC (Brasil, 2019), Base Nacional Comum Curricular, e as DCNs (Brasil, 2013), Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica, regem o currículo educacional a ser aplicado no Brasil e são frutos de leis e documentos em comum que regulamentam-as em suas construções, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). As DCNs (Brasil, 2013) fundamenta a premissa de conteúdos mínimos, já a BNCC (Brasil, 2019) organiza e detalha essa base comum mínima. Essa priorização de uma programação mínima comum mantém uma estrutura educacional rígida e meramente teórica. Em contraponto a isso, a prática da educação dentro de um contexto sociocultural, tão enfatizada pelos autores que baseiam esse estudo, demonstra-se essencial para um real aprendizado que humaniza os sujeitos e proporciona uma busca pelo exercício da cidadania e pela justiça social, os quais são objetivos das propostas educacionais dos autores aqui abordados.

Apesar das diretrizes que regem o currículo educacional brasileiro privilegiarem questões culturais e sociais em teoria, o emprego dessas proposições não é tão evidente na prática. Entre os motivos para essa problemática está a ineficácia em situar o ensino, e a linguagem utilizada neste, de acordo com a realidade do estudante de modo a se aproximar desse e partir do que esse já conhece para construir novos aprendizados, os quais tenham sua aplicabilidade no cotidiano de forma não só evidente, mas também eficaz.

Nesse sentido, este trabalho objetiva impulsionar análises e reflexões sobre as diretrizes que regem o currículo educacional brasileiro, relativo à subordinação do currículo ao contexto sociocultural ao qual o sujeito está inserido. Ademais, o principal intuito específico das reflexões geradas neste trabalho é o fomento da compreensão de quais cenários possibilitam uma educação que gere pensamento crítico e autonomia, além de ser formadora de cidadãos que exercem plenamente sua cidadania de forma livre, para, então, promover a busca pela aplicação disso.

Essa investigação possui inquietações em torno de quão aplicados são tanto o aspecto prático do currículo educacional; quanto às propostas educacionais que privilegiam o caráter sociocultural; além dos seus impasses e das causas para esses, com base nos documentos que já regem a atual educação e nos escritos de Freire (2013) e de D'Ambrósio (2019) em relação a isso. Esses autores contribuem para o que se pensa e se pratica no campo educacional até os dias atuais, além de buscarem compreender os impasses educacionais na sua prática real cotidiana e com bases em exemplos de práticas educacionais que respeitam princípios éticos,

sociais e culturais, e que conduzem bem a administração dos entraves da prática educacional. Ademais, o ponto de maior destaque investigado ao delinear a pesquisa é a subordinação do currículo ao mundo cultural a que os sujeitos estão imersos, visto que esse cenário se mostra muito eficaz em, não só, manter interesse dos alunos, mas também para aprendizagem plena. Essa eficácia foi demonstrada em cenários inspiradores para formar as inquietações que levaram à produção das propostas de Freire (2013) e de D'Ambrósio (2019).

Destarte, o presente trabalho contribui para reflexões acerca do cenário educacional em geral, a partir de uma análise curricular em suas questões históricas, com intuito de compreender origens de problemáticas que ainda persistem; práticas, a fim de privilegiar o cenário a que os sujeitos estão inseridos e suas vivências; e construtivas de pensamento crítico. Portanto, a problemática norteia-se em que maneiras as propostas e perspectivas educacionais de Freire (2013) e de D'Ambrósio (2019) se relacionam e, assim, contribuem para uma análise do currículo educacional vigente com intuito de real aplicação da sua subordinação ao contexto sociocultural a que o sujeito está inserido.

METODOLOGIA

O caminho metodológico deste baseia-se em investigações qualitativas para o aporte dessa pesquisa bibliográfica. Para compreensão de estudos acerca do currículo educacional como tópico, em uma perspectiva de analisá-lo em seus caracteres socioculturais e práticos, são necessárias abordagens que se norteiam em discussões relativas ao histórico de construção curricular e seus intuitos; às proposições dos documentos que regem a prática educativa no Brasil e à aplicação prática dessas proposições; além de embasar-se em posições teóricas de Ubiratan D'Ambrósio (2019) e de Paulo Freire (2013) com análise das conexões nos pensamentos fenomenológicos desses autores em suas propostas curriculares, a fim de compreendê-las e examinar suas relações entre si e com o currículo vigente no país. Essa é a trajetória de pesquisa deste trabalho, a qual visa explorar a proposição e a aplicação de subordinação da cultura ao currículo na realidade educacional brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreensão de análises de currículo educacional sob uma perspectiva de priorização da contextualização sociocultural do educando, são necessárias abordagens de como é o funcionamento do currículo vigente na prática, como se compõe sua teoria; além de

análise dos pensamentos e das propostas de estudiosos sobre esse tópico, a qual imprescinde a compreensão dessas teorias curriculares, especialmente suas proposições e seus objetivos, além da relação que possuem com as diretrizes curriculares já vigentes.

Entre os objetivos das Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica (2013), destacam-se dois para esse estudo:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica. (Brasil, 2013, p. 7, 8).

A assegução de formação básica comum nacional com foco nos sujeitos, apontado como objetivo acima, entra em conflito consigo mesmo, no sentido de focar em conteúdos mínimos na formação e preocupar-se em cumprir um requisito básico programático antes de enxergar as especificidades dos estudantes e suas diversas maneiras de aprender. Logo, a educação que não prioriza as especificidades não subordina o currículo ao contexto sociocultural dos indivíduos, o que pode comprometer o exercício de cidadania, embora esses requisitos também sejam destacados pelas DCNs (2013):

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade (...). (Brasil, 2013, p. 17).

Consoante a isso, verifica-se que os objetivos das propostas educacionais dos autores que baseiam esse trabalho já são garantidos em teoria pelas Diretrizes, no entanto podem se contrapor entre si. Dessa maneira, também destaca-se que essas propostas estabelecem construções educacionais que nem sempre são garantidas pelas Diretrizes ou, quando são, não são viabilizadas na prática cotidiana das instituições de ensino.

Destaca-se que Freire não construiu uma teoria curricular em si, mas contribuiu para as que o sucederam, além de teorizar acerca de origens de problemáticas relativas à aplicação do currículo educacional e suas propostas para lidar com esses entraves (Silva, 2016). Freire (2013) propunha a “Educação Problematizadora”, que ele enxergava como possível somente em um cenário de pós-revolução cultural, essa como metodologia para alcançar objetivos de possibilitar os sujeitos a serem livres com pensamento crítico e buscar pela justiça social. Sua proposta contrapunha a “Educação Bancária”, que não cria diálogo entre educador-educando, apenas transfere conhecimento e, assim, não humaniza, mas promove dominação.

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos

educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-edu-can-dos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire, 2013, p. 94).

Nessa ótica, para essa superação da relação educador-educando, é necessário que o sujeito da busca de exercer cidadania plena em direção à humanização, ou ao *ser mais*, seja o próprio educando e não o educador como seu guia:

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, como afirmamos no primeiro capítulo, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. (Freire, 2013, p. 103).

Para D’Ambrósio (2019), os objetivos do currículo *trivium* são alcançados por intermédio de “aquisição e utilização de instrumentos comunicativos, analíticos e materiais que serão essenciais para seu exercício de todos os direitos e deveres intrínsecos à cidadania.”. Nessa ótica, é por meio da ação e da prática, com instrumentos que capacitem os educandos, que se atinge os objetivos dessa proposta educacional, apresentada da seguinte forma:

LITERACIA: a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui leitura, escritura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana [Instrumentos Comunicativos].

MATERACIA: a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real [Instrumentos Analíticos].

TECNORACIA: a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas [Instrumentos Materiais]. (D’Ambrosio, 2019, p. 84).

Sob essa perspectiva, cabe ressaltar que o objetivo de sua proposta é responder à necessidade de alcançar justiça social e humanização dos sujeitos. Para teorizar acerca disso, procurou entender a cognição humana em relação ao aprendizado em contexto de inserção na realidade, ao relacionar ação com comportamento e com o tempo presente. A ação, como o fazer, gera conhecimento, que é o saber, o qual será inserido na realidade e modificá-la. Esse processo ocorre de forma cíclica, pois os indivíduos conhecem o que está na realidade e, a partir disso, têm um comportamento que gerará novos conhecimentos. Esse processo é dado como intrinsecamente humano por D’Ambrósio (2019) e relacionado ao seu conceito de

transcendência, o qual é tomado como uma necessidade quase genética humana de se projetar para o futuro ao gerar novos conhecimentos no presente baseados no passado, ou seja, é também uma ponte temporal conectada ao ciclo de aprendizado, o qual também é visto como intrínseco ao homem, como destacou:

A consciência é o impulsionador da ação do homem em direção à sobrevivência e à transcendência, ao saber fazendo e fazer sabendo. O processo de aquisição do conhecimento é, portanto, essa relação dialética saber/fazer, impulsionado pela consciência, e se realiza em várias dimensões. (D'Ambrosio, 2019, p. 67).

O tema para qual o trabalho se volta é a subordinação do currículo à cultura a que os indivíduos estão inseridos, o que é notável que o autor prioriza entre os objetivos de sua proposta.

O foco de nosso estudo é o homem, como indivíduo integrado, imerso, numa realidade natural e social, o que significa em permanente interação com seu meio ambiente, natural e sociocultural. O presente é quando se manifesta a [inter]ação do indivíduo com seu meio ambiente, natural e sociocultural, que chamo comportamento. O comportamento, que também chamamos prática, fazer, ou ação, está identificado com o presente. (D'Ambrosio, 2019, p. 64).

Essa integração com o ambiente sociocultural deve ser priorizada ao construir um currículo educacional, visto que, por meio desta que o movimento de busca se volta para a humanização e tem capacidade de assim fazê-lo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de ter avançado em quesitos socioculturais, em relação ao currículo educacional que fundamenta a educação básica, há diversas problemáticas que persistem em relação a isso. Um currículo que privilegie o âmbito sociocultural de fato, para além de cumprimento legal, é necessidade essencial para desenvolvimento humano que vise busca de justiça social e exercício de cidadania, o que fora negado por séculos da história da educação do Brasil. D'Ambrósio (2019) aborda alguns currículos que predominaram em diferentes épocas pelo ocidente e destaca que tinham suas justificativas nas necessidades econômicas, políticas e socioculturais dos grupos dominantes de cada período; esse padrão passa a não ser suficiente na transição do século XX para XXI, por isso iniciam-se novas propostas educacionais. De forma análoga, na história da educação brasileira, o currículo também era justificado pelos interesses das classes dominantes e as reformas educacionais ocorreram no declínio do regime militar e foram marcadas, posteriormente, pela Constituição de 1988 com leis com novas propostas educacionais já vigentes como a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Nesse cenário de redemocratização educacional, D'Ambrósio inicia suas pesquisas voltadas para “pesquisa e formação de recursos humanos para o ensino de ciências e matemática” (D'Ambrosio, 2008, p. 16), após seu contato com a cultura e a matemática de povos da República do Mali na década de 1970. Nesse período, em conexão com esses povos, ele se deparou com uma matemática organizada que envolvia toda a educação e cultura local, desde brincadeiras populares à arquitetura diversificada do local. Os primeiros escritos e a obra mais reconhecida de Freire, que é a que esse estudo se baseia, *Pedagogia do Oprimido*, são também da década de 70, em que Freire (2013) destaca a experiência chilena de reforma agrária para pensar uma educação libertadora e pós revolução cultural imersa no contexto dos sujeitos educandos, com intuito que sejam também educadores. Essas perspectivas e experiências dos pensadores contextualizam a matemática, e educação em geral, que pensam a partir de suas inspirações e exemplos: a matemática contextualizada que forma cidadãos que a aplicam em suas vidas de modo a assim aprender e ensinar para a vida.

Entre as problemáticas que envolvem o atual currículo estão vestígios das discussões e alterações realizadas no regime militar, durante o qual houve grande valorização do caráter tecnicista da educação, e como herança desse período, o currículo educacional continua a segmentar as responsabilidades educacionais e a priorizar conteúdos mínimos gerais:

(...) a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (Brasil, 2019, p. 8).

Essa fragmentação advém do regime militar e, mesmo que a BNCC (Brasil, 2019) se proponha a superá-la, permanece somente na proposição e essa forma de distribuir as obrigatoriedades da educação brasileira persiste.

Outrossim, a premissa de conteúdos mínimos como vestígio do caráter tecnicista anterior é adotado como principal prioridade dos currículos educacionais.

(...) a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 2013, p. 7).

Essa proposta proporciona, além de padronização, uma urgência de atender a requisitos básicos e assim se afasta de um currículo adaptativo para contextualização dos indivíduos. Visto que, apesar dessa urgência que se gera em toda equipe escolar, especialmente em escolas públicas, ainda se encontram grandes dificuldades de cumprir essas cobranças nesses parâmetros de padronização, pois é justamente esse o causador das lacunas imensas nas bases educacionais.

Todo ensino com base numa estrutura formalizada corre o risco, inevitável, de o aprendiz tornar-se mais lento, não entender bem ou mesmo perder uma etapa, e comprometendo toda a estrutura. Metaforicamente, ao levantar um muro, alguns tijolos defeituosos nas primeiras fileiras podem provocar seu desabamento. Assim é a educação estruturada mediante programas e grades curriculares rígidas. (D'Ambrosio, 2008, p. 16).

Logo, implica-se que a eficiência do conhecimento a partir do que o aluno vivencia e de seu cotidiano é muito mais impactante que o conhecimento abstrato, generalizado, e uniformizado. Freire (2013) e D'Ambrósio (2019) propõem um currículo flexível para promover um aprendizado que seja acessado pelas populações e crie nos sujeitos o pensamento crítico e livre que o faça pensar por si mesmo a partir dos conhecimentos que já vivencia e dos que está alcançando, o que, mesmo que com lacunas em cumprir, as Diretrizes já propõem ao mencionar que "(...) a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora." (Brasil, 2013, p. 19).

As reflexões voltadas para uma educação que atinja seus objetivos de justiça social e exercício da cidadania para Freire (2013), partem de que a "Educação Problematizadora" leva à libertação e ao "ser mais" quanto à vocação humana e quanto à humanização dos sujeitos, visto que "Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais." (Freire, 2013, p. 68).

Nessa perspectiva, suas propostas para educação tratam de autonomia como forma de liberdade ao tratar da relação educador-educando, a qual visa superar.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária", que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (Freire, 2013, p. 94).

Essa superação é essencial para a "Educação Problematizadora", pois afasta-se da desumanização dos sujeitos e da dominação, além de promover a prática como essencial na educação e como ação cultural, e voltar-se para a inserção do educador no contexto do educando para, então, superar a relação educador-educando e ir além da "Educação Bancária".

As diretrizes pontuam que a educação é um meio de exercício de direitos e deveres, além de enfatizar que o centro do processo educacional é o educando.

Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos. Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. (Brasil, 2013, p. 17).

Nesse sentido, nota-se que deveria haver prioridade em proporcionar formação de sujeitos com participação consciente para condução de seus direitos e deveres.

Para D'Ambrósio (2019), o Programa Etnomatemática é reflexo do que se conhece sobre a mente e a sociedade humanas, pois propõe compreender a aprendizagem em relação à cognição humana e à imersão na coletividade. Além disso, chama-se Programa Etnomatemática devido a:

(...) para compor a palavra etnomatemática utilizei as raízes tica, matema e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos).” (D'Ambrosio, 2019, p. 79).

Ademais, os propósitos do currículo *trivium* são atingidos quando a educação gera capacitação para exercício pleno da cidadania ao possibilitar utilização e aquisição de instrumentos comunicativos, analíticos e materiais. Nessa ótica, é por meio da ação e da prática com instrumentos que capacitem os educandos que se atinge os objetivos dessa proposta educacional. Ao tratar de sua teoria curricular, D'Ambrósio (2019) explica:

Não se trata de introduzir novas disciplinas ou de rotular com outros nomes aquilo que existe. A proposta é organizar as estratégias de ensino, aquilo que chamamos currículo, nas vertentes que chamo literacia, materacia e tecnoracia. Essa é a resposta ao que hoje conhecemos sobre a mente e o comportamento humano. (D'Ambrosio, 2019, p. 84).

O comportamento (como ação, prática, e fazer) identifica-se como presente e gera novos conhecimentos que se projetam para o futuro; essa projeção denomina-se transcendência. Logo, a conexão feita com o passado e futuro se dá na prática, e da mesma forma deve ser a educação como reflexo dessa projeção para futuro e conexão com passado:

As reflexões sobre o presente, como a realização de nossa vontade de sobreviver e de transcender, devem ser necessariamente de natureza transdisciplinar e holística. Nessa visão, o presente, que se apresenta como a interface entre passado e futuro, está associado à ação e à prática. (D'Ambrosio, 2019, p. 64).

A questão do fazer/saber é uma dialética impulsionada pela consciência para a transcendência, todo esse processo funciona de forma cíclica conectando realidade e indivíduo, ação e comportamento e, ainda, comportamento e conhecimento; com intuito de que a educação proporcione a “organização de conhecimentos e comportamentos que serão

necessários para a cidadania plena” (D’Ambrósio, 2019, p. 82). Nessa ótica, percebe-se que se propõe a subordinação do currículo educacional ao universo cultural e social a que os sujeitos estão imersos, visto que são privilegiadas a perspectiva, a vivência e a especificidade de cada sujeito diante do processo temporal, comportamental e de aquisição de consciência crítica.

Etnomatemática é o reconhecimento de que há muitas maneiras de ser matemático, entendendo "ser matemático" como um indivíduo que tem seus modos e maneiras pessoais de comparar, classificar, quantificar, medir, organizar, inferir e concluir. (D’Ambrosio, 2008, p. 17).

Outrossim, voltado para esse último tópico, Freire (2013) aborda a subordinação, no Chile:

Neste sentido, um jovem chileno, Gabriel Bode, que há mais de dois anos trabalha com o método na etapa de pós-alfabetização, trouxe uma contribuição da mais alta importância. Na sua experiência, observou que os camponeses somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. (Freire, 2013, p. 153).

Conforme o exposto, é notório que a educação realizada em sua proximidade à linguagem dos educandos e às necessidades concretas das suas realidades, tais aspectos promovem interesse, além de, possivelmente, mais ampla compreensão de modo crítico, já que parte de parâmetros que são familiares aos indivíduos e inquieta-os ao provocar reflexões novas em seu entorno.

Com base no exposto, destaca-se que a construção do currículo educacional correspondia aos interesses de classes dominantes. No Brasil, durante o regime militar, também aplicou-se essa perspectiva ao privilegiar uma separação das responsabilidades educacionais até para famílias e escolas, ao pretender mais a empregabilidade dos cidadãos que a sua qualificação e ao distanciar-se de caracteres socioculturais dentro do currículo. Esse cenário foi modificado posteriormente, mas alguns resquícios permanecem.

De certa forma, a premissa de conteúdos mínimos pode ser entendida como vestígio de uma falta de priorização em aprendizado real para focar em outro objetivo, antes o de empregar, e agora o de foco em provas de vestibulares, ao invés dos próprios objetivos das DNCs (Brasil, 2013) e da BNCC (BRASIL, 2019). Essa priorização torna o currículo carente de humanização na prática educativa, o que vai de encontro a exemplos que inspiram os autores e ao que as propostas deles preveem como objetivos - a busca por exercício pleno de cidadania, por justiça social, além da transcendência e do ser mais. Nessas propostas e exemplos, importam-se com a forma cognitiva que e para que aprendemos, que são características ressaltadas e teoricamente asseguradas já nas diretrizes curriculares, mas a aplicabilidade é escassa e não é alvo de muitos esforços governamentais.

Essa falta de esforço é ligada à separação de obrigações que retira parte da responsabilidade federal sobre a educação, isso enquanto não fornece condições suficientes para que famílias, escolas e municípios tenham recursos para cumprir essas responsabilidades; sejam esses recursos financeiros, humanos e de condições de trabalho. Além disso, para além de encarregar unidades menores de responsabilidades educacionais, são necessários esforços, planejamentos, organização, incentivos e até um manual para regulamentar a aplicação prática do que os documentos que regem a educação propõem, pois não há modificações no cenário educacional para além de cumprir com a tarefa de regulamentar teoricamente o currículo, mesmo que haja proposições que privilegiam a subordinação do currículo ao contexto sociocultural e que poderiam fazer essa proposta de conteúdos mínimos, que ainda não é a ideal de acordo com os autores abordados aqui, cumprir com suas próprias preocupações acerca da valorização cultural e social.

Logo, essa premissa de subordinar o currículo educacional ao contexto sociocultural é impossibilitada por conteúdos mínimos que inviabilizam que esses próprios sejam trabalhados de maneira proveitosa e duradoura para gerar real aprendizado, pois generalizam e uniformizam a educação e carregam a preocupação constante com períodos e conteúdos programáticos a cumprir, o que vai de encontro com a premissa das Diretrizes de centralizar a educação nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto neste artigo, enfatiza-se que as perspectivas dos autores que fundamentam a pesquisa promovem uma análise que percorre desde as raízes das problemáticas apontadas, até as consequências dessas. Além disso, contribuem para a compreensão ampla de quais devem ser os objetivos de um currículo educacional e de como deve ser seu funcionamento a partir de visões acerca da cognição humana e suas projeções para a vida e para o futuro, as quais devem ser valorizadas e asseguradas na aplicação de um currículo educacional, não somente em sua teoria.

A partir do caminho metodológico utilizado, de comparar e relacionar tanto as propostas educacionais dos autores, quanto suas conexões em relação às Diretrizes Curriculares vigentes em teoria e a sua aplicação prática observada e vivenciada em aulas, alcançou-se questões primordiais para o trabalho, como: aumentar a compreensão sobre como o currículo educacional se apresenta e, como e por que deveria ser da forma explorada nas análises elaboradas. Consoante a isso, implica-se que para ser garantida a priorização das

especificidades dos estudantes é necessário flexibilidade e contextualização imersa nas vivências deles, o que ainda não é aplicado de forma generalizada, já a generalização que é aplicada movimentou o processo educacional brasileiro para a direção oposta a esta e, em decorrência disso, a classe estudantil se depara com um cenário de negligências e falta de adaptação para os diversos desestímulos do cenário escolar atual.

Destarte, a partir das motivações para construção da pesquisa, voltadas para compreensão da persistência de entraves presentes no cenário da educação, pôde-se perceber problemáticas intrínsecas às imposições à prática educacional que contradizem os próprios objetivos dessas. Diante disso, pretende-se contribuir para ampliação de perspectivas sobre o tópico, a qual pode ainda contribuir para fomentar capacitação para busca mais efetiva por uma educação que cumpra seu papel de formação humana e de busca por justiça social. Além de colaborar para o campo educacional em geral, pretende-se contribuir para o campo matemático - que possui as problemáticas com consequências em desempenho mais evidentes no país-, pois urge, neste, maior preocupação em entender as raízes e formas de lidar com as dificuldades apresentadas na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Entrevista com o professor Ubiratan D'Ambrósio. Entrevistador: Suzette Geraldí Montenegro Perrotta. *Dialogia*, São Paulo, v. 6, p. 15–20, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1097>. Acesso em: 17 nov. 2023.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. – 6. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade ; uma introdução às teorias do currículo*. – 3. ed.; 8. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TRINDADE, Diamantino Fernandes; TRINDADE, Lais dos Santos Pinto. Os caminhos da educação brasileira. [S.l.: s.n.]. 2007. Disponível em: <https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=775>. Acesso em: 28 out. 2023.