

A ETNOMATEMÁTICA COMO TENDÊNCIA DE ENSINO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carine Steffens¹, Mateus Lorenzon², Angélica Vier Munhoz³

Resumo: Esse estudo consiste em um relato de experiência do Estágio Supervisionado do Ensino Médio, do curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIVATES. Neste realizamos oficinas de formação com estudantes do Curso Normal de duas escolas estaduais, localizadas nos municípios de Estrela e Lajeado/RS. As oficinas objetivavam problematizar a concepção de currículo para o ensino de matemática apresentado pelos estudantes, discutindo com eles a possibilidade de inserção de saberes etnomatemáticos nos currículos escolares dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. Ao longo do estudo, observamos que os estudantes apresentavam uma perspectiva naturalizada de currículo escolar na área de matemática, reagindo com naturalidade quanto aos conteúdos, aos recursos e técnicas de ensino utilizadas contemporaneamente na área educativa. Frente às discussões realizadas, os estudantes relatavam histórias da própria vida e, quando os saberes escolares e os saberes populares divergiam, eles se viam desafiados a optarem entre o saber legitimamente aceito como matemática acadêmica-escolar ou a matemática apresentada pelos pais ou familiares. Nessa perspectiva, reconhecer-se como sujeito pertencente a essa maquinaria escolar e formado por ela, rompendo uma perspectiva de continuidade nos modos de ensino e aprendizagem, possibilita repensar os modos de organização curriculares.

Palavra-chave: Estágio. Formação de Professores. Etnomatemática.

INTRODUÇÃO

A formação dos educadores em nível médio, historicamente, foi baseada em uma perspectiva técnico-racionalista na qual os futuros profissionais eram instruídos quanto aos modos de agir. Nessa perspectiva formativa, ocorria uma forte dicotomia entre teoria e prática, na qual a última costumava ser fortalecida

1 Graduanda do Curso de Pedagogia, Centro Universitário UNIVATES, carinesteffens@gmail.com

2 Graduando do Curso de Pedagogia, Centro Universitário UNIVATES, mateusmlorenzon@gmail.com

3 Doutora em Educação, Professora do Centro Universitário UNIVATES, Orientadora de Estágio.

frente a primeira. O futuro professor era formado em uma perspectiva logocêntrica de currículo, na qual tornava-se um repetidor e instrutor do aluno, sem ter a possibilidade de assumir uma função questionadora sobre este.

Esse modelo de formação, ainda presente, consiste na busca por referências normativas que institui modos de ser e agir na escola, dificultando assim, uma formação inventiva e que explore as potencialidades da educação. Munhoz *et al* (2013) destaca a necessidade de romper com o pensamento estratificado no campo educacional, buscando outras possibilidades de trabalho e organização pedagógica.

Uma das necessidades da formação inicial e continuada na contemporaneidade é romper com uma ideia de manutenção do óbvio e do instituído, na qual a pedagogia deve voltar-se para romper os modelos prescritivos e cristalizados de currículo. Para que isso ocorra é necessário perceber o currículo como um constructo social e histórico que está intrinsecamente envolvido em uma relação de saber-poder (SILVA, 2004; VEIGA-NETO, 2003). A partir dessa percepção de currículo como uma invenção e não como algo transcendental, abrem-se espaços para repensar a organização da escola, o sujeito produzido por ela e as visões de mundo e saberes contemplados e legitimados pelo currículo escolar.

Romper com uma perspectiva de ensino baseada somente no ensino de um conjunto de saberes previamente definidos e provenientes de uma única “tribo”, no caso do saber matemático, da cultura ocidental-europeia consiste na possibilidade de favorecer uma educação que possibilite a mixofilia, e não a mixofobia (BAUMAN, 2013).

Este artigo consiste em um relato de experiência, na qual apresentaremos as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Supervisionado de Ensino Médio do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. No decorrer destas práticas pedagógicas, desenvolvidas com estudantes do Curso Normal, foram realizadas atividades de leitura, debate e discussão sobre documentários, a fim de problematizar as concepções dos estudantes sobre a matemática acadêmica-escolar e as possibilidades de inserção da etnomatemática como uma tendência de ensino nos Anos Iniciais e na Educação Infantil.

METODOLOGIA

O Estágio Supervisionado de Ensino Médio, com ênfase na formação de professores, foi realizado no decorrer do segundo semestre de 2014. Neste aplicaram-se oficinas para estudantes do Curso Normal – Magistério de duas escolas estaduais, localizadas nos municípios de Lajeado e Estrela/RS. Cada oficina envolveu a duração média de três horas, oportunizando a realização de rodas de conversa sobre concepções de currículo e saberes matemáticos e debates de um texto de Comenius. Da mesma forma, assistimos a documentários produzidos por grupos de pesquisa da Universidade Federal

do Pará, através dos quais apresenta-se a matemática de povos ribeirinhos daquele estado. O objetivo destas oficinas consistia em discutir como a etnomatemática, concebida como uma tendência no ensino de matemática, podia ser empregada nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, com o intuito de ampliar os repertórios de jogos de linguagem de estudantes e, sobretudo, romper com um currículo organizado em uma perspectiva de matemática da cultura europeia. Nesse sentido, esperava-se que os estudantes percebessem a matemática acadêmica escolar como uma das matemáticas possíveis, fruto de um processo civilizatório. Os registros escritos, bem como as transcrições das oficinas e relatórios das atividades desenvolvidas, constituem o *corpus* de nosso estudo que será apresentado ao longo da nossa escrita.

MAQUINARIA ESCOLAR E CURRÍCULO

A escola é uma instituição caracterizadamente Moderna, que por meio da disposição dos sujeitos em tempos e espaços geometricamente definidos (VEIGA-NETO, 2002), objetiva forjar um determinado tipo de sujeito. Nesse sentido, o currículo atende a uma determinada intencionalidade e seu surgimento é datado em um determinado momento histórico, que poderíamos situar no início da Modernidade, momento no qual o homem e o saber científico passam a ser o centro do mundo, marginalizando qualquer figura divina ou o pensamento teológico.

Currículo escolar, nessa perspectiva, não é algo transcendental, mas sim uma criação. Varela e Alvarez-Uria (1992) destacam que “esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas, ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI” (p. 68). Assim, esse novo modo de agir sobre o sujeito infantil e sobre o conhecimento permitiu a constituição de um novo sujeito: o sujeito moderno.

Os discursos de universalização da escola, sonho presente nas escritas comenianas e em muitos discursos contemporâneos é assim, sobretudo, um sonho de formação de um novo sujeito que agisse de modo racional e interpretasse o mundo por meio dos olhos da ciência. Assim, o currículo torna-se uma estratégia para difusão de símbolos e representações que quando aplicados à realidade, legitimarão o domínio de determinadas produções culturais sobre as demais.

O currículo é assim, uma instituição fundamental para a construção de uma identidade cultural e de determinados tipos de sujeito. Silva (2004, p. 15) destaca que “o currículo, inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”, ou seja, “o sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem como tal” (SILVA, 2004, p. 121). O currículo transforma-se em potente arma capaz de marginalizar determinadas culturas frente as demais,

transformando o sujeito aculturado nas culturas marginais como um sujeito exótico e que deve ser alvo de um processo de *(des)culturalização*, normalizado assim aos padrões vigentes.

Segundo Bauman (2012), a escola constitui-se como um importante instrumento para a limpeza do mundo, no qual o outro, o sujeito anormal à norma instituída e legitimada, tornou-se o objetivo a ser neutralizado e a mancha a ser removida. Nesse sentido, Veiga-Neto (2003, p. 10) destaca que “um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações culturais dos outros povos não passariam de casos particulares[...]”. A escola torna-se uma máquina que objetiva limpar o mundo, estabelecer uma norma, e assujeitar os indivíduos a esses modos de ser, cujo objetivo “consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã moderna democracia representativa” (SILVA, 2004, p. 111-112).

Nessa acepção, o currículo escolar constituiu-se como uma estratégia para promover a máxima isotropia do mundo Moderno, que equivale a “um rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10). Veiga-Neto (2002) define que, sendo a escola uma invenção moderna “boa parte dos precursores e idealizadores da Modernidade, na sua luta por humanidade, igualdade e justiça, pensaram em construir um mundo unitário” (p. 16), na qual a escola consiste em uma instituição-chave e a máquina pela qual atingir-se-ia esse processo.

A organização do currículo pressupõe assim um intuito de construir um modelo de sociedade e um modelo de sujeito baseado unicamente na razão (SILVA, 2004). Essa expectativa da escola exige selecionar determinadas porções culturais que comporão o currículo, aqui entendido “como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada” (VEIGA-NETO, 2002, p. 44). Assim, o currículo escolar deve ser compreendido como uma produção cultural de um determinado meio e não somente da comunidade escolar no qual está inserido:

um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

A composição e efetivação de um determinado currículo é uma operação de poder, no sentido foucautiano, pois: “as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de ser uma questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2004, p. 16). Além disso, é necessário reconhecer que poder e saber estão intimamente associados, uma vez que o saber faz o uso do poder, e o poder faz uso do saber para se legitimar e agir de modo produtivo (VEIGA-NETO, 2004).

Um currículo não comporta todas as identidades do mundo social, nem todas as manifestações culturais, mas sim as seleciona. Knijnisk (2004) destaca que no momento em que um currículo é organizado em uma perspectiva eurocêntrica, ou seja, que é a cultura da tribo europeia (FERNANDÉZ, 2004), há uma valorização e legitimação dos saberes produzidos por os grupos sociais daqueles que são considerados “como os que podem/devem/são capazes de produzir ciência” (KNIJNISK, 2004, p. 2), sendo que nessa perspectiva “os modos de produzir conhecimentos, compreender o mundo e dar significado às experiências da vida cotidiana de outros povos e culturas [...] são considerados como não ciência, como não-conhecimento” (KNIJNIK, 2004, p. 2).

Em relação a isso, é necessário reconhecer que o currículo escolar torna-se importante maquinaria para constituição de um determinado tipo de sujeito, de uma determinada forma de pensar, agir e compreender o mundo no mundo, no qual esse sujeito é sujeito a determinado tipo de conhecimento. No interior do currículo escolar, existem espaços inquestionáveis, saberes dos quais parecem impossíveis serem tocados, ou seja, saberes puros, que sustentam a própria existência da escola. Fernández (2004), ao tratar do conceito de pureza em um sentido antropológico, destaca que as partes *puras* da sociedade, constituem partes que não podem ser tocadas por constituírem a base da sociedade:

Nossos números, nossa aritmética e nossa matemática são puras pela mesma razão que certos animais o são para os selvagens: são puros porque não devem ser tocados, pois formam parte deste substrato de crenças fundamentais que nos constituem e sem as quais a ordem social se destruiria (FERNANDÉZ, 2004, p. 129)

Em uma concepção pós-crítica, ao colocar um fim nas metanarrativas, nos conhecimentos transcendentais e nas essências existenciais, bem como no conceito de Cultura escrito no singular (VEIGA-NETO, 2003), julgando todo discurso como interessado, questiona-se a validade e o processo no qual o saber passa a ser assumido como verdadeiro, ou seja, o seu processo de verificação:

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é

considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas sim, de saber por que esse algo se tornou verdade (SILVA, 2004, p. 123-124).

Abre-se uma oportunidade de questionar esse discurso e os saberes que o compõem. Rompem-se as justificativas transcendentais da presença da matemática no currículo, e passa-se a perceber que o próprio currículo é uma produção discursiva que esta intrincada em meio a uma relação de saber-poder. Sob essa ótica torna-se necessário reconhecer que o conjunto de saberes que compõe um currículo não são naturalizados e transcendentais, mas que “estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores de cultura” (KNIJNIK et al, 2012, p. 26).

Nesse sentido, em um determinado momento histórico, uma porção de cultura foi isolada, racionalizada como o saber hegemônico e transformada em currículo. Assim, o conhecimento escolarizado é uma resposta de um grupo específico a uma necessidade cultural, nessa perspectiva não é universal ou hegemônico.

O saber matemático – componente do currículo escolar e nesse estudo o nosso objeto de investigação - em determinado momento histórico foi produzido e, ao atender determinados princípios discursivos, torna-se um saber verdadeiro. Essa matemática possivelmente esterilizada, científica, passa a ser então empregada para colonizar outros modos de pensar matematicamente.

Podemos manter, assim, uma desconfiança que a Matemática Acadêmica e Escolar são bases fundamentais da sociedade europeia moderna, uma vez que a própria sociedade Moderna Ocidental é marcada pela racionalização nos modos de vida (GIONGO; MUNHOZ; OLEGÁRIO, 2014). Knijnik et al (2012) também corroboram com esse modo de pensar ao afirmar que a Matemática Escolar e a Acadêmica como um dispositivo cultural que agirá na subjetivação e assujeitamento dos indivíduos:

[...] nós, sujeitos escolares – aqui compreendidos como estudantes, professores e demais membros da escola -, somos assujeitados, damos sentido às nossas vidas e às coisas do mundo, “nos tornamos o que somos’ também por meio do que aprendemos e ensinamos e de como isso é feito nas disciplinas escolares, em particular, na disciplina de Matemática (KNIJNIK et al, 2012, p. 25).

É necessário possibilitar aos professores reconhecerem o processo de produção histórica e cultural do currículo. Corazza (2006) destaca assim que é necessário perceber as possibilidades de trabalharmos os saberes marginais, os conhecimentos que não estão presentes no currículo escolar. Para essa autora, vivemos um período pedagógico da diferença pura que povoa os espaços escolares. Assim “a pedagogia e o currículo, os professores e sua formação, as didáticas e as metodologias, a escola e a educação são impelidas a tornarem-se

em tudo muito mais culturais e bem menos escolares, no sentido dos tempos anteriores” (CORAZZA, 2006, p. 10).

O currículo não pode mais ser um local em que culturas e modos de viver são suprimidos, mas na “pedagogia e no currículo, trata-se de trabalhar, sempre, com as diferenças, reforçá-las e problematizá-las radicalmente, enfatizar as suas dinâmicas, viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas” (CORAZZA, 2006, p. 10). Compreender os modos de pensar, de ser e de viver dos diferentes modos de vida é uma possibilidade de desenvolver uma educação que ensina a compreensão humana, ou seja, uma educação que estimule a mixofilia (BAUMAN, 2013).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao iniciarmos as oficinas pedagógicas, exploramos as concepções que alunos normalistas possuíam sobre a matemática escolar. Rapidamente, emergiram relatos de experiências dos fracassos escolares, das dúvidas e das dificuldades, que o grupo de estudantes dirigia à matemática, como uma área do conhecimento repulsiva e a ser evitada. Rejeição essa que não parece ser apenas dos estudantes normalistas, mas que, conforme pesquisas desenvolvidas por Raher, Schliemann e Carraher (1989), demonstram pessoas que matematicamente alfabetizadas e que utilizam a matemática em seu cotidiano, não conseguem ter um desempenho satisfatório na escola.

Acompanhados do ensino não-significativo da matemática aos alunos, a esterilidade do conhecimento matemático também foi apresentada. Os alunos conceituavam a matemática como um conhecimento estéril, a-histórico, sem percebê-lo como algo histórico ou como uma construção. Essa pressuposição era representada pelos estudantes quando relatavam a sua própria história. Uma aluna do 3º Ano do Ensino Médio relatava, por exemplo, que quando frequentava a escola, seu pai ensinava um modo fazer contas que não era aceito pela professora. Assim, percebemos que o saber matemático volta a ser singular, não se aceita modos de trabalhar matematicamente provenientes de grupos sociais ou étnicos, apenas reconhece-se como matemática aquela presente nos livros didáticos.

D’Ambrósio (2014) posiciona-se contra a perspectiva apresentada, uma vez que para ele reconhecer a etnomatemática é perceber que o conhecimento é uma produção social e devido a isso não é universal: *“el conocimiento no es fijo y está sujeto a una dinámica, en la cual la realidad y el propio conocimiento dan los elementos para crear los instrumentos intelectuales y materiales para su renovación y para la creación del nuevo”* (D’AMBROSIO, 2014, p. 101), ou seja, diferentes grupos produzem ou reconfiguram o conhecimento matemático. Reconhecer apenas um como verdadeiro, pressuporia elencar uma cultura como verdadeiramente correta e superior, colocando as demais em uma posição de serem colonizadas.

Com base nessa concepção de ensino de matemática, o conhecimento passa a ser concebido “não como um conjunto de conhecimento que seria transmitido como uma ‘bagagem’, mas que estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores de cultura” (KNIJNIK et al, 2012, p. 26). Ao reconhecer essa mutabilidade de um sistema de conhecimento, abre-se a possibilidade de destituir a matemática acadêmica e consequentemente a matemática escolar do posto de verdades universais, linguagem estéril e pura.

Posteriormente ao relato da aluna, outras participantes fizeram relatos, através dos quais os estudantes apresentavam modos diferenciados que os seus pais e avós utilizavam a matemática no cotidiano. Muitos estudantes provinham de locais rurais, onde seus pais trabalhavam como marceneiros ou oleiros. Em função disso, esses pais possuíam modos de trabalhar com a matemática diferentes daqueles apresentados pelos professores ou pela escola. Contudo, esses saberes matemáticos não eram contemplados no currículo escolar.

Na esteira da conversa sobre matemática, outros saberes componentes do currículo escolar foram discutidos. Chamou-nos atenção o relato de alunos que vinham de localidades de cultura alemã em que os dialetos germânicos ainda eram utilizados na vida cotidiana. Uma estudante nos relatou que em seu caso, fora alfabetizada por seus avós que falavam esse idioma. Ao iniciar a escolarização, ela começou a sentir vergonha de falar o dialeto, tendo em vista que na escola ensinava-se apenas o português, o que inibiu que se falasse o idioma alemão.

Por meio desse relato, podemos retomar o que apresentamos no referencial teórico, o fato de a escola estar promovendo a isotropia cultural (VEIGA-NETO, 2002), cerceando cada vez mais as manifestações culturais locais. Nesse sentido, discutiu-se, por exemplo, que nas regiões de colonização italiana do Vale do Taquari, das quais muitos estudantes são provenientes, há uma perda de identidade, pois práticas como receitas típicas, prática de confecção de cestas e doces estão sendo perdidas devido à falta de um ensino formalizado dessas práticas. Assim, cada vez mais educa-se para uma cultura global, esquecendo-se as dimensões locais do ensino.

O currículo escolar estabelece uma hierarquia dos saberes legitimamente estabelecidos que acabam sendo reconhecidos como saberes indispensáveis frente aos demais. Ao reconhecer o conhecimento como uma produção cultural ou um *jogo de linguagem*, estamos reconhecendo algumas culturas como incapazes de produzir e legitimar um determinado conjunto de conhecimentos. Desse modo, ter assistido e discutido com o grupo de estudantes o documentário “Matemática de Povos Ribeirinhos”, possibilitou a eles perceberem que há unidades de medida e conhecimentos matemáticos não-presentes no currículo escolar, mas que quando demandados podem também serem empregados para solucionar e responder a problemas específicos de um grupo social.

Discutiu-se também quais os objetivos do ensino de matemática na escola. Se o conhecimento matemático visava a instrumentalizar o estudante para agir em seu cotidiano, a matemática produzida por culturas locais poderia se tornar um recurso útil, pois por meio dela também podem-se responder desafios cotidianos.

Nessa perspectiva, elencou-se como possibilidades de trabalho, explorar as unidades de medida presentes, por exemplo, em Cadernos de Receitas das mães ou avós, nas quais estão contempladas medidas como colheres de sopa, colheres de chá e xícaras, medidas essas que não são contempladas nos livros didáticos, mas que se fazem presentes no cotidiano dos alunos e podem ser utilizadas para trabalhar unidades de medidas.

A percepção da artificialidade do ensino da matemática escolar é muito presente nos alunos. Isso tornou-se evidente nos recursos e técnicas elencadas pelos estudantes quando foram instigados a produzir um plano de ensino de matemática para uma turma de ensino fundamental. Em sua maioria, temas dos quais estamos familiarizados foram os mais elencados: multiplicação, divisão, soma e subtração. Da mesma forma, os recursos levantados para o seu ensino foram instrumentos como material dourado ou uso de material concreto. Chamou-nos atenção a inexistência da calculadora como recurso de ensino, o que novamente fez com que problematizássemos o que os alunos apresentavam, já que a calculadora é um objeto presente na vida social e constitui-se em um recurso largamente utilizado no comércio e em outros locais.

Reconhecendo a calculadora como um instrumento de uso cotidiano, discutimos com os alunos a sua utilização no ambiente escolar. Para tanto, refletimos sobre as condições sociais do período no qual o ensino tinha que ser memorizado bem como, o momento histórico no qual vivemos, e as diversas habilidades necessárias para a convivência social. Essa percepção foi melhor esclarecida no momento em que se realizou a leitura com os alunos dos excertos dos textos de Comenius, no qual esse autor recomendava conteúdos de aritmética a serem ensinados para as crianças.

A dicotomia entre o modo de pensar o currículo e o modo de trabalhar, pode ser um indicador da superficialidade das mudanças nos modos de pensar dos estudantes. Uma vez que autores como Fullan (2002) indicam que para haver ruptura no currículo escolar ou mudanças inovadoras é necessário haver uma mudança epistemológica, caso contrário, correm-se dois riscos: o primeiro de apresentar uma dicotomia teoria-prática e a outra de optarmos por um modismo pedagógico.

A finalização das oficinas ocorreu mediante a um debate em relação à inclusão da etnomatemática no currículo escolar. Dada a realidade dos estudantes participantes das oficinas, dentre os quais, muitos já realizaram seus estágios ou práticas curriculares no Curso Normal – Magistério, retomamos com eles a possibilidade de reorganizarem suas práticas matemáticas.

Como resultado, discutiu-se a possibilidade de inclusão da matemática cotidiana na escola ou ser integrada ao currículo. Contudo, destacou-se a complexidade que esse tema envolve, visto que muitas vezes a Pedagogia de Projetos, utilizada pelos estudantes em seus estágios, acaba criando falsas concepções de interdisciplinaridade ou de matemática cotidiana. Surgem práticas e situações artificiais, muitas vezes descontextualizadas da vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos apresentar as atividades que desenvolvemos enquanto discentes da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio, buscando problematizar as concepções que estudantes do Curso Normal de duas escolas localizadas na região do Vale do Taquari/RS possuíam sobre a matemática acadêmica e a escolar. Por meio de leitura e debates teóricos, contextualizamos as percepções dos alunos sobre os saberes matemáticos legitimados pelo currículo escolar.

As dificuldades de romper com as concepções já existentes e cristalizadas de escola explicitam que o currículo escolar cumpriu sua tarefa enquanto maquinaria moderna, uma vez que formou um determinado modelo de sujeito incapaz de reconhecer-se como produção curricular e, simultaneamente, defensor do saber acadêmico escolar como a única forma de ver e compreender o mundo. Essa pressuposição está intrinsecamente presente no momento em que se defende o papel humanizador e salvacionista da escola, vista como uma instituição que deve ser universalizada. A hegemonia da escola enquanto instituição e a sua “espalhação” pelos diversos cantos do mundo, carrega consigo também pressuposição de aumentar a isotropia cultural como expomos também no decorrer desse artigo.

Nesse sentido, as oficinas realizadas no Estágio Supervisionado em Ensino Médio consistiram em um exercício de repensar o currículo escolar, a sua manutenção histórica e o seu engessamento. Entende-se que a formação dos alunos do Curso Normal deveria voltar-se para um exercício de pensar o próprio pensamento, buscando romper as percepções iniciais e os discursos que apontam para necessidade de trabalhar determinados currículos escolares.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CORAZZA, S. M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, v. 12, p. 7-10, 2005.

FERNÁNDEZ, Emmánuel Lizcano. As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso. In.: KNIJNIK, Gelsa. WANDERER, Fernanda. OLIVEIRA, Cláudio José de. **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

FULLAN, Michael. *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, 6 (1-2), 2002.

GIONGO, Ieda; MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGARIO, Fabiane. **Ecos da escola básica: estratégias de disciplinamento e controle**. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)*, v. 19, p. 68-83, 2014.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul -- EDUNISC, 2006. v. 1. 240p.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, I. M.; DUARTE, C. G. **Etnomatemática em Movimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. v. 1. 112 p.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, C. B.; HATTGE, M. D.; HORN, C.; OLEGARIO, F.; Miorando, tania; ZANATTA, F. **Nomadismo e formação pedagógica**. *Caderno Pedagógico (Lajeado. Online)*, v. 10, p. 47-60, 2013.

RAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, Terezinha Nunes. **Na Vida Dez na Escola Zero**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. *Contrapontos (UNIVALI), Itajaí (SC)*, v. 2, n. 4, p. 43-51, 2002.

_____. *Cultura, culturas e educação*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 23, p. 5-15, 2003.

_____. *Espaço e currículo*. In: Elizabeth Macedo; Alice Casimiro Lopes. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002, p. 201-220.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.