UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDRÉIA LUNKES CONRADO

DIVERSIDADE, DIFERENÇA E CURRÍCULO DE MATEMÁTICA:
relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO
2019

ANDRÉIA LUNKES CONRADO

DIVERSIDADE, DIFERENÇA E CURRÍCULO DE MATEMÁTICA:
relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação Científica, Matemática e Tecnológica

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Currículo para a Educação Científica e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

SÃO PAULO
2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRONICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Cd

CONRADO, Andréia Lunkes
DIVERSIDADE, DIFERENÇA E CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola / Andréia Lunkes CONRADO; orientador Vinício de Macedo SANTOS. -- São Paulo, 2019.
190 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Matemática e Tecnológica) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Currículo de Matemática. 2. Diversidade. 3. Diferença. 4. Políticas Curriculares. 5. Educação de Jovens e Adultos. I. SANTOS, Vinício de Macedo, orient. II. Título.

CONRADO, Andréia Lunkes. DIVERSIDADE, DIFERENÇA E CURRÍCULO DE MATEMÁTICA: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, área de concentração Educação Científica, Matemática e Tecnológica, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos Instituição: Faculdade de Educação/USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Maria do Carmo Santos Domite, pelo precioso tempo de acolhimentos e cuidados que a vida nos permitiu compartilhar e transformar nesta rede afetiva de sonhos e concretizações. Esta tese é para você!

AGRADECIMENTOS

Passaram-se seis anos desde que mobilizei minhas primeiras ações em direção ao caminho que agora se encerra com a publicação desta tese. De lá para cá a vida trouxe o inesperado, as incertezas e as adaptações. Trouxe também a beleza dos encontros com uma rede imensa de pessoas, as quais agradeço pelas parecerias, afetos, esperanças e alegrias compartilhadas.

À Maria do Carmo, nossa florzinha, que foi ali dar um passeio e volta já. A você devo agradecer o que eu me tornei como pessoa, como profissional da educação e como ser humano. As minhas memórias estão vivas e a sua presença está em mim.

Ao Vinício, por me acolher neste momento tão difícil e ter me trazido de volta a motivação para este estudo. Com você tudo se ressignificou e esta tese é uma conquista nossa.

Ao Cieja Paulo Emílio Vanzolini, em especial, à Adélia, Rosana, Daniela, Denise, Michel, Diego, Regina, Carina e Lúcia e aos alunos e alunas que deram brilho a esta tese Romilda, Maya, Arlete, Vani, S. Francisco e Quenel. Agradeço também aos demais professores e professoras, funcionários e funcionárias. A todos o meu muito obrigada por todo o acolhimento e por terem compartilhado comigo tantos saberes. Esta tese jamais seria possível sem vocês.

Aos meus companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEm) e do Grupo de Estudos em Educação Matemática e Educação (GEPEME), agradeço as interlocuções, provocações e proposições. Que esta tese possa contribuir com nossas ideias e ideais.

Devo agradecimentos especiais ao Professor Ubiratan, Cristiane Coppe, Vanísio, Keli, Kleber, Cláudio, Rodrigo, Liu, Val, Flávia, Marília, Ana Paula e tantos outros que de mais perto ou longe compõem este nosso núcleo expandido de resistências e afetos etnomatemáticos. Incluo os colegas de Rio Claro, especialmente Diego, Jorge e Roger. Ao núcleo colombiano Carolina, Jorge, Ana, Aldo, Camilo, Hilbert e Armando, fonte de inspiração e ação, agradeço cada momento desta temporada na realização do 6to Congreso Internacional de Etnomatemáticas ICEm-6. A minha querida amiga Denise Villela, nossa parceria é longa e eu agradeço todas as aprendizagens e descobertas que você tem me proporcionado.

Aos colegas da pós-graduação, com quem compatilhei as aventuras acadêmicas, Carla Alves, Valkíria, Elivelton, Alessandro, Eduardo, Carla Pompeu, Sueli, Humberto e Daniel foi muito bom ter compartilhado este caminho ao lado de vocês. Meu agradecimento mais que especial, à Lia e ao Júlio, por tudo o que construímos juntos nas trocas acadêmicas e na amizade. Ao Zaqueu, por tantos projetos e realizações, pelas nossas lutas e por sua presença tão genuína e autêntica nesta universidade, tenho muito a agradecer a você.

Aos professores e professoras que aceitaram a condição de estar comigo na avaliação deste trabalho, Vinício, Diogo, Roseli, Denise, Carla, Cristiane e Wagner e, de modo especial, Elenilton, Alexandrina e Valéria, que estiveram comigo desde a qualificação, agradeço cada contribuição para o resultado desta tese.

Ao programa de pós da FE/USP, às professoras com quem estive neste percurso acadêmico, Roseli Fischmann, Flávia Schilling, Elba Barreto, Adriana Bauer, Cláudia Galian e Ermelinda Pataca. Aos funcionários da secretaria, em especial Marcelo e Bruna, pelo cuidado nas fases mais delicadas desta jornada.

A todos os amigos, amigas, companheiros e companheiras da Ação Educativa, Roberto, Ednéia, Luis, Cláudia, Denise, Michele, Léo, Rita e Henrique, Tata, Renatinho, Leila, Gustavo, Wagner, Gabriel, Juli e nossa querida Marilse, por cada reencontro e cada movimento que fizemos juntos. Vocês fortalecem as ideias, concretizam ações e alimentam a alma. Estar com vocês é sempre certeza de aprendizados.

Aos colegas e amigos do Gracinha, agradeço e me orgulho por trabalhar com cada um de vocês e por tudo o que realizamos juntos nessa temporada. Meu agradecimento especial à Andréa, Maria Paula, Meg, Regina, Lígia, Fátima, Wagner, e a toda equipe de matemática, muito obrigada pelas negociações de tempo para que eu pudesse concluir este trabalho, que carrega muito de nossas reflexões e desafios cotidianos.

Ao meu filho Vicente, que neste ano completa sua primeira década de vida, agradeço ter compartilhado comigo as belezuras da infância, do tempo solto, do tempo leve, da curiosidade e das descobertas. Você é a melhor inspiração e a maior força propulsora desta tese, que bem lhe ensinou a negociar e reivindicar sua justa luta por mais tempo com a mamãe. Agradeço ter me permitido aprender a importância de manter a vida em equilíbrio para criar e aproveitar cada momento junto.

Aos meus pais, Domingos e Paula, meus maiores incentivadores e a melhor fonte de amparo a esta pesquisa. Sem vocês esta tese não existiria, nem eu mesma estaria aqui. A vocês agradeço profundamente a vida, a serenidade, o carinho e cada momento de dedicação, disponibilidade e torcida para que tudo corresse bem até aqui.

Aos meus irmãos, Claudinha e Paulinho, com quem compartilho a vida, agradeço terem multiplicado essa nossa força e união trazendo consigo Lilian, Lú, Alice, Elisa e Pietra. A cada um e cada uma de vocês agradeço estarem junto comigo nesta jornada.

Ao Alex, que chegou pleno de leveza, sensibilidade e amor, agradeço a presença, a paciência e o cuidado cotidiano. Você trouxe as melhores pausas para essa agitação produtiva paulistana, e com elas temos vivido tempos de parceria, paixão e beleza. Vamos em frente, com a sorte deste nosso amor tranquilo.

Ao meu quinteto favorito, Marta, Cláudia, Luciane, Bárbara e Kika, pelo poder feminino que emana de cada uma de nós e de todas nós. Vocês foram fundamentais nesse percurso e a presença de vocês me inspira e me fortalece. Muito obrigada por estarem comigo sempre.

À Madalena, pela nossa longa história de encontro e pelo cotidiano paciente e afetivo. Eu não tenho como lhe agradecer.

Às comadres, compadres, amigos e amigas que fazem do dia a dia e do cuidado com as nossas crianças momentos de plena alegria, Paola, Ana, Carlos, Ana G., Cris, Iza, Sonia, Gobbi, Bellio, Gabriel e Gustavo, obrigada por ter vocês comigo nesta missão.

A cada um e cada uma, minha mais sincera gratidão.

Tempo Rei

Gilberto Gil

Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito
Que tem sido
Transcorrendo, transformando
Tempo e espaço navegando todos os sentidos

Pães de Açúcar, Corcovados
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
Água mole, pedra dura
Tanto bate que não restará nem pensamento

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

Pensamento, mesmo o fundamento singular
Do ser humano, de um momento para o outro
Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos

Mães zelosas, pais corujas
Vejam como as águas de repente ficam sujas
Não se iludam, não me iludo
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo

Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei
Transformai as velhas formas do viver
Ensinai-me, ó, pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei

RESUMO

CONRADO, A. L. **Diversidade, Diferença e Currículo de Matemática: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola**. 2019. 190 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

Esta investigação tem como objetivo compreender o tempo e a ação dos atores na escola em relação ao tratamento das diferenças culturais no contexto da prática e suas relações com as políticas curriculares oficiais com foco na diversidade. As chamadas "políticas da diversidade", produzidas entre 2004 e 2014, abarcaram uma série de agendas relativas às questões da educação especial, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, gênero e sexualidade, educação de pessoas encarceradas e educação ambiental; e produziram efeitos para as políticas curriculares. A partir deste contexto, a pesquisa se desenvolve em dois movimentos. O primeiro, analisa os textos oficiais que sustentam estas políticas (diretrizes, leis e outros documentos) no campo curricular a fim de identificar o modo como tratam a questão da diversidade-diferença e suas implicações para o currículo de matemática. O segundo, descreve uma experiência de campo realizada no Centro Integrado de Educação Jovens e Adultos (Cieja) Paulo Emílio Vanzolini, pertencente à rede municipal de educação da cidade de São Paulo. A escola foi escolhida em razão do tratamento dado a diversidade em sua proposta curricular e a pesquisa de campo procurou identificar e analisar situações e ações relacionadas à diversidade no contexto escolar, em especial, na sala de aula de matemática. Os dados foram coletados por meio de uma metodologia de inspiração etnográfica, em situações vivenciadas nas aulas de matemática, em reuniões pedagógicas coletivas, em eventos promovidos pela escola, além da análise de documentos produzidos pela escola e de entrevistas realizadas com docentes, discentes e gestores. A pesquisa toma como referência teórica autores do campo da sociologia pragmática, das Teorias Curriculares e da Educação Matemática em sua vertente sociocultural.

Palavras-chave: Currículo de Matemática, Diversidade, Diferença, Políticas Curriculares, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

CONRADO, A. **The place of diversity in the mathematics curriculum: relationships between macro-politics and actors' time in school**. 190 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

This research aims to understand the time and the action of the social actors in school as regard as the treatment of cultural differences in contexts of practice and official curriculum standards focusing on diversity. The so called "diversity policies", produced between 2004 and 2014, covered a range of agendas: ethnic-racial relations, adult education, rural education, indigenous education, quilombola education, gender and sexuality, education of people incarcerated and environmental education; and eventually produced effects for curricular policies. From this context, the research has developed in two movements. The first one analyzes the official texts that underpin these policies (curricular standards, legislation and other documents) in the curriculum field in order to identify how they deal with the issue of diversity and its implications for the mathematics curriculum. The second, describes a fieldwork held at to the public adult educational system of the city of São Paulo - Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Paulo Emílio Vanzolini. That school was chosen because of the treatment given to diversity in its curricular proposal and the field research aimed to identify and analyze situations and actions related to diversity in the school context, especially in the mathematics classroom. The data were collected through an ethnographic inspiratated methodology in situations experienced in mathematics classes, in teachers' meetings, in events promoted by the school, in addition to the analysis of documents produced by the school and interviews with teachers, students and managers. This research takes as theoretical reference authors in the field of pragmatic sociology, curricular theories and mathematical education in its sociocultural aspect.

Keywords: Mathematics curriculum, Diversity, Difference, Curricular policies, Adult education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS **7**
RESUMO **11**
ABSTRACT **12**
SUMÁRIO **13**

APRESENTAÇÃO **15**
Motivações da pesquisadora 16
Do tempo e espaço na pós-graduação 18
Sobre o (in)esperado da vida 19
A estrutura da tese 20

INTRODUÇÃO **22**
Objetivos e problema da pesquisa 23
Justificativas para o estudo 25
Contexto e Metodologia da pesquisa 35

PARTE I.
FUNDAMENTOS TEÓRICOS e METODOLÓGICOS **37**
1. Sociologia pragmática: a macropolítica e a ação dos atores 38
2. A perspectiva etnográfica 48
3. O ciclo de políticas de Stephen Ball 55
4. Cultura, Currículo e Educação Matemática 59

PARTE II.
DIVERSIDADE, DIFERENÇA E POLÍTICAS DE CURRÍCULO **69**
5. Conceitos de diversidade e diferença 72
6. Políticas da Diversidade em três movimentos 78
7. O reconhecimento da pluralidade cultural 82
8. O tratamento das diferenças 87
9. O combate à multidiscriminação e o desafio da multiculturalidade 95

PARTE III.
O TEMPO DOS ATORES NA ESCOLA **101**

10. Chegar **104**
10.1. De Cieja Cambuci a Paulo Emílio Vanzolini 107
10.2. A equipe de matemática 112
10.3. Diversidade no Cieja 121

11. Estar e Permanecer 126
11.1. Levanta, sacode a poeira e dá volta por cima 128
11.2. Refugiar-se 131
11.3. Abrigar e Incluir 138

12. Partir e Regressar **144**
12.1. Gênero 146
12.2. Religiosidade e Corporeidade 147

CONSIDERAÇÕES FINAIS 155

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 167

ANEXOS..... 178

APRESENTAÇÃO

Motivações da pesquisadora

Este estudo nasce do desejo de retorno à universidade e ao ambiente de pesquisa acadêmica, após quase dez anos de atuação como professora, pesquisadora e servidora pública federal, na educação básica e superior, no sistema público e privado, com múltiplas transformações pessoais e complexos desafios profissionais.

A motivação pessoal para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado decorre de minha trajetória profissional na educação matemática, após a conclusão da graduação na Licenciatura em Matemática no IME/USP (2001) e posterior ingresso no mestrado neste mesmo programa de pesquisa, sob orientação da Profa. Maria do Carmo Domite. A dissertaçao teve como objetivo compreender a Etnomatemática, área de pesquisa do campo da Educação Matemática dedicada a investigar as relações entre cultura, matemática e educação matemática. O estudo apresenta uma possibilidade de interpretação desta linha de pesquisa por meio de uma cartografia da área, identificando desafios e perspectivas, num trabalho do tipo estado da arte (CONRADO, 2005). Meu encontro com a Etnomatemática se deu em 2000, no Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática (CBEm1), o que possibilitou meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática (GEPEm/USP). A imersão neste campo de pesquisa, seus pressupostos e valores, foram direcionando meus interesses acadêmicos para a compreensão dos saberes "matemáticos" constituídos fora do contexto escolar por grupos e comunidades específicas e para as possibilidades e tensões geradas no (des)encontro destes saberes com a escola formal. O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural presente dentro e fora da escola me desafiava, e os princípios da Etnomatemática me ajudavam a lidar com as tensões decorrentes deste trabalho teórico-acadêmico e prático-profissional.

Minhas primeiras vivências profissionais na educação nasceram neste período, ao participar do grupo que coordenou a primeira experiência de formação do professor indígena do Estado de São Paulo, sob coordenação da Profa. Maria do Carmo, o Magind. Com o encerramento do programa e a conclusão do mestrado, iniciei minhas primeiras práticas na Educação Básica, como professora na Escola de Aplicação da USP, e na Educação Superior, como docente em cursos de pedagogia e licenciatura em matemática em uma instituição privada na zona sul de São Paulo.

Por razões familiares, em 2008, início do segundo mandato do presidente Lula, mudei-me para Brasília e ingressei, por meio de concurso público, no Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (Inep), na função de Pesquisadora em Avaliações Educacionais, na Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), enfrentando os desafios de lidar com a construção de instrumentos e medidas educacionais das avaliações em larga escala. Nesse período, a frequente necessidade de assumir posicionamentos técnicos e políticos frente às demandas geradas por gestores, pela sociedade e no diálogo com outros servidores, com formações em distintas áreas, impôs-se a busca por uma formação continuada que pudesse qualificar minhas análises e argumentações. Neste processo, houve necessidade de retomar laços acadêmicos e pude vivenciar experiências nesta direção na Universidade de Brasília (Unb), na atuação em órgãos educacionais do governo federal, no contato permanente com o GEPEm/USP e na participação em congressos e eventos acadêmicos na área da educação.

Ao considerar o lugar da cultura nas políticas educacionais, deparei-me, como servidora, com a necessidade de tomar posicões diante de situações complexas e conflitivas, marcadas por disputas de interesses dentro do próprio governo, que se polarizavam indicando tensões entre a necessidade de regulação do Estado num país do tamanho do Brasil e o direito a autonomia de estados e municípios, e da própria escola e seus agentes. Uma agenda que me colocou mais explicitamente neste debate foi a da construção de uma base comum curricular, que atualmente revela seu desfecho com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao longo deste percurso, identifiquei, nas políticas curriculares e nos estudos do currículo, terreno fértil para melhor compreender propostas que caracterizavam certas visões presentes no campo da educação matemática. A política curricular, mostrava-se desarticulada em suas diferentes perspectivas e o poder da política de avaliação marcava sua influência e seu território. Ao vivenciar os dilemas deste debate, encontrei, nos estudos sobre o currículo, espaço para melhor compreender as exigências profissionais e políticas decorrentes das produções de diretrizes e prescrições curriculares oficiais em âmbito federal, e sua relação com a formação de professores, com o material didático e com a avaliação.

Ao retornar a São Paulo, em 2013, um novo desafio profissional me recolocou mais próxima da realidade dos sistemas escolares locais, ao atuar na equipe de Educação de Jovens e Adultos na ONG Ação Educativa, o que me oportunizou inúmeros aprendizados e colaborou com o desejo de retomar os estudos acadêmicos. Comecei a acompanhar como ouvinte as aulas da disciplina *Questões Atuais de Currículo,* oferecida pelas professoras Elba Barreto, Cláudia Galian e Adriana Bauer, no âmbito deste programa de pós-graduação. A riqueza das discussões e provocações vivenciadas na disciplina, assim como as atividades do

GEPEm/USP, possibilitaram a construção do projeto de pesquisa apresentado ao programa no início de 2014 e o ingresso oficial em janeiro de 2015.

Do tempo e espaço na pós-graduação

As experiências vividas como estudante da pós-graduação nos dois primeiros anos de estudos no programa de pós-graduação, produziram reformulações para o objeto e objetivo deste estudo.

Dentre as disciplinas cursadas neste período, destaco: *Pluralidade Cultural e Educação no Brasil: Debate Contemporâneo*, com a Profa. Roseli Fischmann; *Educação, Poder e Resistência: Perspectivas Foucaultianas na Pesquisa em Educação*, com a Profa. Flávia Schilling; *Educação Matemática: Significados, Fundamentos e Possibilidades de Investigação*, com o Prof. Vinício de Macedo Santos e *Questões Atuais de Currículo*, disciplina que cursei novamente, já na condição de pós-graduanda, reoferecida com alterações ao programa do ano anterior pelas mesmas professoras com que havia estudado anteriormente. Também nesse período inicial, que antecede a qualificação, mantive a participação em atividades e estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, o GEPEm, atualmente coordenado pelo Prof. Ubiratan D'Ambrosio, com a colaboração da Profa. Cristiane Coppe e do Grupo de Estudos em Educação Matemática e Educação, o GEPEME, sob a coordenação do Prof. Vinício de Macedo Santos. A interlocução com os integrantes destes grupos, assim como os estudos e as reflexões promovidas nestes espaços, muito enriqueceram esta tese.

Fora do ambiente acadêmico, na condição de pesquisadora, pude colaborar em pesquisas da Fundação Carlos Chagas e da Ação Educativa, que produziram duas publicações coletivas, ambas com ampla veiculação. A primeira[1] tratou das Propostas Curriculares para o Ensino Médio no Brasil, e a segunda[2] apresenta o percurso de construção de um Indicador de Letramento Científico da população brasileira, criado a partir da experiência com o Indicador Nacional de Alfabetismo (Inaf). Também, na qualidade de bolsista, colaborei como especialista em matemática, em estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV sobre

1 TARTUCE, G.L.B. P.; DAVIS, C.; NUNES, M.; et al. Ensino médio: políticas curriculares dos estados brasileiros**. Estudos e Pesquisas Educacionais** (Fundação Victor Civita), v. 5, p. 73-144, nov./2015.

2 SERRAO, L. F.S.; JR., CATELLI, R.; CONRADO, A. et al. A experiência de um indicador de letramento científico. **Cadernos de Pesquisa** (Fundacao Carlos Chagas), v. 46, p. 334-361, 2016. "publicado nos Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, v. 46, n. 160, p. 334-361, abr./jun. 2016.

o currículo de matemática nos cursos de administração, cujos resultados continuam a alimentar nossas reflexões.

Por fim, a participação em congressos e eventos acadêmicos, é sempre uma possibilidade de estabelecer diálogos com outros pesquisadores, difundindo e debatendo resultados de pesquisa e fortalecendo redes de apoio e afeto ao estruturar perspectivas teóricas e colocar em xeque algumas ideias. Destaco a participação no XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática – XIX EBRABEM[3], na Universidade Federal de Juiz de Fora; e no 5º Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBEm5[4], na Universidade Federal de Goiás; no 6to Congreso Internacional de Etnomatemáticas – ICEm6[5]; todos com publicação de trabalho completo em anais.

Sobre o (in)esperado da vida

A realização de uma tese exige negociações e adaptações complexas, como bem sintetizou Denise Carreira (2017)[6],

> A construção de uma dissertação ou tese mobiliza delicadas e complexas negociações na vida: com os afetos, com as possibilidades e os limites do próprio corpo, com o trabalho, com as condições concretas de sobrevivência, com as expectativas, os sonhos e os desejos, com as memórias, com os inevitáveis imprevistos de vidas humanas enredadas, com as nossas referências políticas e desafios colocados pelo momento político.

Entre o período inicial de elaboração deste projeto de tese, a seleção no progama de pós-graduação e sua etapa de conclusão, quase cinco anos se passaram. De lá para cá, muitas situações afetaram seu desenvolvimento.

A perda de Maria do Carmo Domite, primeira orientadora desta tese, com quem pude compartilhar e construir, desde 2001, minha vida de aprendiz da pesquisa acadêmica e minha

---

[3] CONRADO, Andréia Lunkes. Diversidade étnico-racial como proposta curricular de Matemática: desafios para a implementação em escolas indígenas e quilombolas. **Anais do XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG. 2015.

[4] CONRADO, Andréia Lunkes. **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia/GO. 2016

[5] CONRADO, Andréia Lunkes. **Diversidade e diferença nas políticas curriculares brasileiras e implicações para a educação matemática** / *Diversity and difference in Brazilian curricular policies and implications for mathematics education.* 6to Congreso Internacional de Etnomatemáticas. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

[6] Em versão original da tese de doutorado (CARREIRA 2015, p.9) publicada, posteriormente, em 2017.

constituição como profissional da educação matemática marca profundamente este texto. Retomar estudos, encontrar um novo rumo, uma nova motivação, não foi fácil, especialmente num contexto pessoal de movimentos e transformações. Também as mudanças nas políticas de fomento à pesquisa no Brasil e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, suas exigências, condições e os escassos recursos exigem que o estudante tenha que trabalhar. Conciliar trabalho(s), pesquisa e vida pessoal impõe ritmos e limitações.

Por fim, as dinâmicas do contexto político brasileiro durante estes cinco anos de estudos revelaram-se imprevisíveis e produziram impacto para o modo de pensar o objeto de pesquisa desta tese e sua conclusão. Vivemos um momento demasiado incerto, que pede revisões constantes do modo como articulamos ideias e assumimos posicionamentos, em especial dado o objeto de estudo deste trabalho. Em período de retrocessos e marcas de intolerância, a perplexidade, a paralisia e a falta de rumo parecem nos desafiar a seguir resistindo. O fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) pode ser tomado como um marco deste novo ciclo no contexto desta tese, o que provocou inúmeras mudanças em minha forma de compreender e divulgar este estudo. De início, o foco estava em compreender os efeitos das chamadas "políticas da diversidade" no currículo de matemática, entendendo sua força como indutora de mudança, sem desconsiderar o lugar da escola e de seus atores neste cenário. Neste novo contexto político, em que se fecham espaços dentro da escola para este movimento curricular em favor das diversidades, é necesssário rever territórios de atuação, de modo que as formas de resistência e ação dos atores em seus contextos locais nos sirvam de alento, possibilitando fortalecer a articulação destes campos de força sem desconsiderar, naturalmente, os efeitos imprevisíveis que certas macropolíticas podem desempenhar.

A estrutura da tese

Além desta **Apresentação**, que destaca pontos de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica que me conduziram a este estudo; experiências no ambiente da pós-graduação; além de situações vividas que merecem destaque por terem impactado a pesquisa, o texto conta com uma **Introdução** em que se descreve o desenho da pesquisa, o problema investigado, seus objetivos, métodos e contextos de investigação, de modo a situar academicamente este estudo para o leitor.

Seguem, então, três partes que constituem o corpo principal do estudo. A **Parte I** versa sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do estudo, a partir do olhar da sociologia pragmática, da abordagem etnográfica e do ciclo de políticas de Stephen Ball, em articulação com as teorias do currículo, influenciados por autores que se aproximam de uma vertente sociocultural da Educação Matematica.

A **Parte II** discute as chamadas Políticas da Diversidade no campo da Educação, e seus efeitos para o currículo de matemática. Para isso, apresenta uma análise das políticas e dos documentos oficiais produzidos no período 2004 a 2014, bem como mostra seus desdobramentos para o currículo de matemática a partir de uma perspectiva multicultural.

A **Parte III** descreve situações vivenciadas durante o estudo de campo realizado, problematizando aspectos ligados ao tratamento da diversidade no contexto escolar e no desenvolvimento das ações curriculares da escola e do trabalho com a matemática pelo tempo dos atores da escola.

Por fim, as **Considerações Finais** apresentam uma retomada do processo de pesquisa e uma síntese com evidências de seus resultados, lacunas e desafios futuros.

INTRODUÇÃO

Objetivos e problema da pesquisa

Esta pesquisa procura responder sobre o lugar da diversidade cultural no currículo de matemática a partir de uma análise que relaciona as macropolíticas e a ação local dos atores da escola. O estudo toma como recorte de análise as chamadas Políticas da Diversidade[7] no campo da Educação produzidas nos governos Lula e Dilma (2004-2014), e seus efeitos para o currículo de matemática. A fim de melhor compreender este processo de desenvolvimento e construção curricular, analisou-se a ação dos sujeitos da escola por meio de um estudo de campo realizado em uma escola da rede municipal de São Paulo.

O estudo se desenvolve em dois movimentos. No primeiro, realiza-se uma análise documental das legislações e dos documentos curriculares oficiais que tratam da questão da diversidade, com o objetivo de compreender como estes textos revelam concepções e fundamentos sobre o tema da diversidade e que implicações geram para o currículo de matemática. No segundo movimento, discute-se a pesquisa de campo realizada ao longo de dez meses do ano letivo de 2018 em uma escola municipal de jovens e adultos em São Paulo, reconhecida pelo acolhimento e tratamento dado à diversidade, de modo a evidenciar e compreender situações pedagógicas marcadas pelo tratamento da diversidade cultural no desenvolvimento do currículo, identificando estratégias, resistências e desafios presentes neste contexto.

Assumimos aqui o duplo vetor de análise das políticas curriculares. Um deles, reconhecer o sentido indutor do Estado ao assumir uma agenda política nacional que, intencionalmente, visa produzir mudanças curriculares que auxiliem o enfrentamento das desigualdades educacionais, afetando a organização dos sistemas de ensino e a ação docente. Mas também, valorizamos em dimensão equivalente, o vetor oposto, que distingue o papel único e autônomo da escola na produção de experiências, resistências e demandas que revelam ao Estado a urgência do tratamento desta questão pelas políticas curriculares.

Esta configuração de pesquisa, que reposiciona o olhar para a ação dos indivíduos no contexto local e suas interações com as macropolíticas, dialoga com princípios e métodos

[7] Consideramos como "políticas da diversidade" o conjunto de ações, programas e agendas educacionais do governo federal, desenvolvidas no período de 2004 a 2014, que abarcaram as agendas de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial, medidas socioeducativas, educação de pessoas encarceradas e educação ambiental (cf. CARREIRA, 2017), especialmente localizadas e promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad-Secadi).

difundidos pela sociologia pragmática, campo de pesquisa que tem produzido novos modelos de análise para as questões sociais e para as relações entre macroestrutura e tempo da ação dos atores locais (BARTHE, 2016; CORRÊA, 2014; TRABAL, 2012). A Sociologia pragmática tem se mostrado fértil para análises também no campo da educação e da educação matemática (SANTOS; TRABAL, 2014; TRABAL, 2011).

Neste cenário investigativo, procuramos responder a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se caracteriza a ação dos atores da escola em relação ao lugar das diferenças culturais no currículo de matemática e suas interações com as políticas curriculares oficiais com foco na diversidade?

Este desenho de pesquisa procura responder sobre a questão do lugar da diversidade cultural nos currículos de matemática, colocando foco nas tensões entre o tratamento hegemônico, universal e eurocêntrico comuns ao ensino de matemática e buscando avançar na compreensão dos limites e possibilidades da construção de um currículo numa dimensão multicultural na área de matemática.

Analisar o modo de produção curricular no contexto da prática e suas possíveis relações com as prescrições oficiais tem sido objeto de estudo das pesquisas sobre currículo (BALL; MAINARDES, 2011; LOPES; MACEDO, 2011) e de estudos do campo da educação matemática e seu currículo (ORTIGÃO & FRANGELLA, 2015; FANIZZI, 2015; GODOY, 2015; SANTOS; SILVA, 2016; PALANCH, 2016). Tais estudos revelam as múltiplas dimensões envolvidas na tentativa de compreender o desenvolvimento de uma política curricular e seus sentidos de mudança e transformação da realidade escolar.

De nossa experiência com a construção dos instrumentos de avaliação que apoiam a atual política de avaliação brasileira, pautada numa visão hegemônica e universal de aprendizagem e conhecimento, ressaltamos a urgência e a importância do debate acerca da diversidade cultural no currículo e no currículo de matemática. Neste sentido, os pressupostos e resultados de estudos no campo da Educação Matemática, em sua vertente sociocultural, nos dá respostas sobre o lugar central que deve ocupar a cultura quando se trata da produção do conhecimento e das relações de poder que permeiam esta produção. Tais perspectivas marcam tensões e visões presentes nas práticas docentes, assim como nas propostas curriculares, e colocam em evidência a necessidade de avançar neste debate (KNIJNIK, 2003; CONRADO, 2005; DOMITE, 2005; GIONGO, 2008; OLIVEIRA, 2009; D'AMBROSIO, 2011; GODOY, 2015; PALANCH, 2016).

Diante destes desafios, é possível formular os seguintes objetivos gerais para a investigação:

- compreender as chamadas "políticas da diversidade", produzidas no período de 2004 a 2014, e seus efeitos para o currículo de matemática;
- caracterizar o modo como a diversidade cultural é assumida nas diretrizes curriculares oficiais produzidas pelo Estado e nos documentos produzids pela escola;
- identificar situações acerca do modo como a o tempo e a ação dos atores na escola é afetada e organizada em relação à diversidade;
- apreender as alternativas construídas e os desafios vivenciados pelos atores sociais da escola, no processo de construção e implementação de suas propostas curriculares, no contexto prático da sala de aula de matemática.

Justificativas para o estudo

Compreender as relações que podem ser estabelecidas entre as políticas da diversidade e o currículo de matemática, é tarefa demasiado complexa. Na tentativa de melhor definir o objeto de análise desta tese, procuramos articular interpretações acadêmicas produzidas entre os campos da Educação Matemática, dos Estudos Curriculares e da análise das Políticas Educacionais, com a preocupação de discutir o lugar da diversidade no currículo de matemática.

Do encontro com algumas pesquisas e do diálogo com pesquisadores destes campos decorre o reconhecimento a respeito das inúmeras e amplas dimensões que se pode adotar um estudo voltado a esta temática. Neste sentido, as teses de doutoramento de Fanizzi (2015); Godoy (2015); Palanch (2016); Carreira (2017) e Pompeu (2018), nos permitiram melhor delimitar nosso problema de pesquisa ao tomar como ponto de partida os resultados alcançados por estes estudos.

Dos estudos deseenvolvidos por Godoy (2015) e Palanch (2016) é possível reconhecer o aprodundamento teórico e prático já construídos pela pesquisa em Educação Matemática e seu profícuo diálogo com os estudos curriculares, assim como nos permite melhor compreender as lacunas a serem preenchidas por novas pesquisas e práticas. Tais produções revelam a riqueza das propostas em curso, assim como os desafios e dilemas ao aprimoramento dos currículos de matemática.

Do estudo produzido por Carreira (2017) é possível analisar a arena de influências que marca a produção das políticas da diversidade, do ponto de vista acadêmico e político, reconhecendo disputas, conflitos e consensos sobre as significações para o conceito de diversidade.

Dos estudos de Fanizzi (2015) e Pompeu (2018) foi possível analisar de que modo interpretações do campo da sociologia da Educação, pela Sociologia pragmática e o ciclo de políticas de Ball colaboram com a interpretação dos fenômenos que ocorrem no cotidiano das redes e da escola pública, e como tal perspectiva se desdobra na ação local em relação aos currículos de matemática.

Perspectivas das pesquisas sobre Currículo de Matemática

Do mapeamento produzido por Palanch (2016), cujo objetivo foi investigar e analisar a produção acadêmica expressa em teses e dissertações sobre currículos de Matemática produzidas entre 1987 a 2012, revela o crescente interesse dos educadores matemáticos pela temática do currículo. Em seu estudo, são classificados cinco grupos de interesse dos pesquisadores ligados a essa temática: 1. Currículo Prescrito; 2. Currículo apresentado aos professores; 3. Currículo Modelado pelos Professores; 4. Curriculo em Ação e Realizado; 5. Currículo Avaliado. Esta tese situa-se no diálogo com os temas abordados pelas perspectivas localizadas nas categorias relacionadas ao currículo prescrito, ao currículo modelado pelos professores e ao currículo em ação, para as quais detalhamos algumas análises produzidas pelo autor, que revelam as discussões atuais em torno destes temas.

Das pesquisas centradas no **currículo prescrito** o autor destaca como foco central os documentos oficiais, para os quais destacam-se os Parâmentros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos produzidos nas esferas estaduais ou municipais na área de matemática. Duas abordagens são privilegiadas, (a) as implementações curriculares e (b) a organização curricular. As pesquisas procuram responder questões do tipo o que pensam os professores sobre as implementações curriculares e qual o papael das mudanças e inovações curriculares propostas, e os resultados dessas análises tem revelado certa polarização entre os discursos dos documentos oficiais, de um lado, e as ideias divergentes dos professores em relação a estes currículos, de outro. Elementos indicados pelo autor, evidenciam que, embora os professores afirmem conhecer as orientações, por não as discutirem em profundidade revelam discursos contraditórios sobre elas o que leva a

necessidade de um olhar crítico para o documento em relação à prática. Quanto a organização curricular, a transversalidade e a interdisciplinaridade apresentam-se como alternativa crítica à concepção de conhecimento que toma a realidade com um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado da realidade. Tal perspectiva, indica que persistem problemas já identificados por pesquisas acadêmicas no campo da Educação Matemática acerca da organização curricular, ao reconhecer a preocupação dos professores especialmente centrada na escolha de conteúdos e não na relevância dos mesmos diante das situações reais, assim como o distanciamento entre teoria e prática, ao desconsiderar práticas sociais reais no planejamento dos conteúdos e na organização didática. Na análise do autor, destaca-se a contextualização, como um aspecto associado à interdisciplinaridade, que pode permitir à organização curricular uma relação mais efetiva com a aprendizagem na medida em que estabelece relações entre o que se sabe e o que se pretende aprender, considerando situações novas, concretas de seu entorno, de modo a ampliá-las e ressignificá-las no ambiente escolar.

A respeito desta abordagem afirma o autor:

> Em relação a isso, alguns pesquisadores, abordam a necessidade de que, em cada área do conhecimento ou mesmo em uma organização diferenciada das disciplinas haja o cuidado com o estabelecimento de relações dos conteúdos e a cidadania.
> [...]
> Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade ajuda a sociedade a superar os problemas que são cosntruídos a partir dos saberes disciplinados e fragmentados. Essa visão possibilita a passagem de um conhecimento parcelado para uma visão global, rompendo as barreiras que a formação acadêmica impõe. (PALANCH 2016, p. 110-111)

Das pesquisas centradas no **currículo em ação e realizado**, há a preocupação com a concretização do currículo, que se dá em situações de aula a partir da prática do professor. O foco está na materialização do currículo proposto ao estudante por meio de prescrições, materiais didáticos, planos de ensino, ou em ações do professor, que se revelam como produtos de efeitos e interações cognitivas, sociais, morais e/ou culturais. Para o autor, grande parte das teses e dissertações focam opções metodológicas, com o objetivo de observar o efeito positivo ou negativo de certas escolhar na aprendizagem dos estudantes, indicando que conteúdos abordados por meio de projetos, sequencias didáticas, resolução de problemas ou o uso de tecnologias indicam melhoria na aprendizagem. Outra parcela de estudos nesta temática, apresentam experiências de inserção de novos conteúdos no currículo escolar, como Teoria dos Grafos, Geometria Fractal, Programação Linear, articuladas à resolução de problemas e/ou modelagem matemática. Dentre outras abordagens mencionadas, merecem destaque para este estudo as investigações no campo da Etnomatemática, que evidenciam a

ampliação de pesquisas desta área em sua relação com o ensino de matemática, com trabalhos voltados à educação indígena, à educação no campo e aos saberes matemáticos produzidos em práticas sociais e/ou culturais. Tal perspectiva assume uma educação multicultural, que reivindica a eliminação das inequidades do sistema educacional ao colocar foco numa ética da diversidade, produzida nas relações inter e interculturais, criando assim novas relações sociais.

Das pesquisas centradas no **currículo modelado pelos professores**, destaca-se a preocupação com a forma como o currículo prescrito ou apresentado é modelado pelo docente a partir de suas decisões alicerçadas em sua cultura profissional, por meio de sua prática, que produz alternativas curriculares, marcado pelo repertório cultural docente, como descrito a seguir.

> Assim, o currículo modelado pelos professores é cercado pelo repertório cultural docente e, constituído pelas ideias teóricas de sua formação – inicial ou continuada – pela experiência profissional;pelo entendimento que tem a respeito das necessiadades de aprendizagem dos estudantes. (PALANCH 2016 p. 120).

Neste sentido, o currículo modelado pode se materializar em planos de aula, em projetos de intervenção pedagógica, em sequencias didáticas e/ou situações problema. Neste sentido, um aspecto citado pelas pesquisas, de acordo com a leitura de Palanch, diz respeito à eficiência na aprendizagem ao assumir uma organização didática que procura aliar os conteúdos às vivências reais dos estudantes, revelando assim a necessidade de se repensar modelos tradicionais e pouco significativos na elaboração dos objetivos presentes nos planejamentos das aulas, com destaque para a resolução de problemas como metodologia aliada a essa finalidade. Destaca-se também a valorização do trabalho colaborativo e conjunto entre os professores no momento do planejamento e entre os alunos ao trabalharem colaborativamente em sala de aula como estratégia que evidencia e negocia diferentes modos de pensar, permitindo o desenvolvimento de habilidades de raciocínio.

Sabe-se que a seleção de conteúdos é um processo que exige reflexão acerca do papel crítico que desempenha o currículo no sentido de garantir a diversidade e o multiculturalismo, de modo que escola desempenhe de fato um papel inclusivo de socialização cultural e convívio com as diferenças. Para Palanch,

> Considerar esses aspectos, que possibilitem o reconhecimento de todos os indivíduos presentes no espaço escolar (com sua cultura), faz do currículo um processo que demanda reflexão, conhecimento e construção diária, considerando todas as aprendizagens necessárias aos agentes presentes na instituição escolar.
> Assim, é fato que, ao elaborar um determinado currículo, devem ser levadas em consideração, para a escola, as práticas pedagógicas mais importantes

> dentro de um processo educativo e as características dos grupos diferentes que se apresentam fora da escola. Os envolvidos nesse processo precisam ter conhecimentos sobre questões curriculares, para que o currículo possa ser incluído adequadamente na elaboração do projeto político pedagógico da instituição (PALANCH 2016, p. 124)

Do considerado, vale destacar que do nosso ponto de vista o papel da escola como protagonista na transmissão cultural, assim como seu potencial para a transformação de certos elementos culturais, pode ser um dos objetos de análise das propostas curriculares. Ao problematizar a função de transmissão cultural da educação, FOURQUIN (1993, p.11) apresenta cinco acepções para o termo, reconhecendo que tais ideias não são excludentes e podem coexistir entre si. Desse modo, o autor destaca os conflitos que se desdobram no interior da escola entre as facetas individual e coletiva da cultura, que acabam privilegiando ênfases mais universalistas, unitárias, diferencialistas ou identitárias ao pensar a educação. Tal panorama pode ser melhor compreendido pelas palavras do autor ao afirmar que

> Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a sombra bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência "pública", virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. Neste sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. (FOURQUIN 1993, p. 13)

Para Fourquin, a partir das ideias de Denis Lawton, uma perspectiva para uma teoria do currículo, é esta abordagem cultural que parte dos contextos culturais "no interior dos quais emergem e se institucionalizam os currículos" (FOURQUIN 1993, p. 24). Desse modo, o autor nos leva assumir que não há como pensar a escola sem pensar a cultura, na/da qual ela se constitui, e não há como pensar a cultura sem refletir sobre o papel da escola. Para Fourquin (1993, p. 15) "a educação não transmite jamais *a* cultura", mas sim *algo* da cultura, elementos de cultura. Com isso, é possível assumir que os currículos, em suas diversas dimensões, constróem-se e alimentam-se de uma visão da escola e da cultura que revelam o poder de selecionar conteúdos e memórias e ao mesmo tempo de assumir os esquecimentos entre as gerações.

Neste conflito, muitos saberes e conhecimentos, específicos de certos grupos, têm sido ocultados das propostas curriculares e das salas de aula. Com isso, muitos movimentos, de caráter identitários, têm reivindicado a afirmação de suas diferenças culturais na política educacional, no sentido de garantir uma educação mais ampla para os direitos humanos. (CANDAU, 2011). Os efeitos dos esquecimentos tem sido objeto de amplo debate e de disputas nas políticas educacionais atuais. Os diferentes sistemas de avaliação que coexistem no país, têm sido problematizados ao colaborarem para uma visão homogeneizante dos currículos que, ao se sustentarem nas matrizes das avaliações, acabam por privilegiar certos conteúdos e conhecimentos cuja finalidade nem sempre dialoga com aquilo que se espera da escola na sociedade atual.

Diante destas reflexões, justifica-se a importância de um estudo que nos leve a melhor compreender o modo como as políticas nacionais e locais têm dado espaço e voz aos saberes e conhecimentos de grupos culturalmente distintos assim como, investigar o modo como tais saberes e conflitos se manifestam na escola. Tal investigação faz-se necessária no sentido de analisar o modo como os conflitos e as soluções frente ao tema da diversidade no currículo são construídas nas políticas e na escola, pois não reconhecer a centralidade da cultura e a importância de assumir um projeto de acolhimento da diversidade diversidade, nos leva ao risco de produzir um isolamento de grupos e a elaborção de propostas que pouco avançam na garantia de uma educação de qualidade, e de uma escola justa para todos.

Currículo e Avaliação

Embora seja possível reconhecer a autonomia de ação presente na escola, assim como os seus distanciamentos em relação aos discursos oficiais da política educacional nacional, não é possível negar que o cotidiano escolar revela, de algum modo, aproximações com os pressupostos e propostas apresentadas por essas políticas.

Este jogo de influências da política educacional nas práticas escolares tem sido objeto de análise de diversas pesquisas e seus resultados indicam a existência de uma tensão marcada por traços de padronização e controle das políticas de avaliação, e pela defesa da diversidade de propostas e da autonomia das políticas de currículo (BONAMINO e SOUSA, 2012). Bonamino e Souza (2012) constatam uma tendência a uma “perspectiva universalista” reforçada por um aparente consenso a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, com reflexo nos conteúdos das avaliações nacionais. as autoras identificam, a

partir da análise dos objetivos e desenhos usuais de iniciativas já realizadas no país, três gerações de avaliação da educação em larga escala no Brasil, que se diferenciam, sobretudo no uso de seus resultados e na política de responsabilização decorrente destes usos.

> A **primeira geração** enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. [...] Avaliações da **segunda geração**, [...], contemplam além da divulgação pública dos resultados, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. [...] Avaliações de **terceira geração** são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte *high stakes* contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. (Bonamino e Sousa 2012, p. 375)

Para as autoras, de um lado, as avaliações de segunda e terceira gerações têm propiciado uma discussão informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades de leitura e matemática, que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos; de outro, alertam para os riscos de tais avaliações padronizadas exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e o estreitamento do currículo escolar. Os efeitos destas políticas não se restringem apenas ao currículo, mas também à gestão escolar, que assumem modelos hegemônicos incorporando os discursos da avaliação.

Num contexto marcado pelo crescimento das políticas meritocráticas e de responsabilização, em que o professor ora é visto como o herói ora como vilão, responsabilizado pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem do aluno, medida através de testes de larga escala, é cada vez mais discutida a influência destas políticas no cotidiano escolar. A este respeito vale destacar o ponto de vista de Eyng, apresentado a seguir.

> Os modos como a convivência escolar é percebida e normatizada no cotidiano escolar revelam traços dos pressupostos advindos de políticas educacionais, fortemente influenciadas pelas relações de poder e interesses econômicos. A influência de tais relações, intensificadas no contexto contemporâneo, via processos avaliativos seletivos e regulatórios, atua nas políticas e práticas curriculares. Constata-se que enquanto as políticas curriculares adotam como princípio a diversidade, as políticas e práticas de avaliação estão marcadas pelos traços da padronização. Assim, cabe analisarmos as percepções de professores e estudantes num contexto marcado pelas tensões produzidas no jogo de influências e interesses que confluem na definição das políticas educacionais de currículo e avaliação, definindo modos de convivência escolar. (EYNG et alli 2013, p.773)

Neste debate, duas perspectivas convivem na arena de influências da política educacional, de um lado, há uma crítica em relação ao tratamento dado à avaliação colocada no centro da política educacional e seus efeitos para a política currícular, a formação de professores e o cotidiano das escolas (SOUSA 2003; FREITAS, 2012; BONAMINO; SOUSA, 2012;). Por esta perspectiva, são questionados os usos que têm sido feito dos resultados das avaliações com ranqueamento de sistemas de ensino, de unidades escolares,

com graves implicações para a escola, tais como: o estreitamento curricular, a competição entre profissionais, o foco na preparação para os testes, a tendência a fraudes e o aumento da segregação no interior da escola e no território (FREITAS, 2005; FERNANDES e FREITAS, 2007; BONAMINO; SOUZA, 2012). De outro lado, há argumentos formulados em favor das avaliações de sistema, por seu potencial para subsidiar gestores e professores na melhoria da qualidade da educação, bem como para o aprimoramento das políticas públicas e redução das desigualdades internas do sistema escolar (BAUER, 2012; ALAVARSE e MORAES, 2011; HORTA NETO, 2013). Nesta perspectiva, a padronização, é vista como condição para a produção de análises comparativas e não há uma recusa à definição de critérios mínimos comuns que sirvam como referência básica para medir a aprendizagem dos alunos. De certo modo, o debate em torno de uma Base Nacional Comum Curricular, dialoga com esta percepção.

Ainda em termos de uma indução às mudanças curriculares por parte das avaliações, cabe destacar a crescente adoção de materiais didáticos apostilados que, sem um aval do Ministério da Educação, são vistos como "caixas-pretas", que chegam ao sistema público educacional num conjunto de ações que desenvolve de forma articulada a formação docente e uma proposta de avaliação com a promessa de melhoria do Ideb dos municípios. Na medida em que esses materiais não são discutidos pelas políticas e são ignorados por grande parte dos pesquisadores, suas propostas seguem cada vez mais fortalecidas nos sistemas e referendadas pela comunidade escolar, uma vez que tem se revelado capazes de atingir as metas dos indicadores educacionais estabelecidos pelo próprio Estado.

Toda esta problematização em relação à política de avaliação se desdobra em questões que também se mostram presentes na própria política curricular nacional. Trata-se das tensões entre a igualdade e diferença (CANDAU 2011, p.14), ou diversidade e homogeneização (SILVA 2011, P. 85) especialmente quando compreendidas por uma perspectiva cultural. Nesse sentido, vale destacar a visão de política curricular afirmada por Lopes,

> Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (Lopes 2004, p. 111)

Desse modo, ao assumir o currículo como produto e seleção de cultura, é possível reconhecer que muitos saberes e conhecimentos, específicos de certos grupos, têm sido ocultados das propostas curriculares oficiais e das salas de aula, em especial da sala de aula de matemática. Com isso, muitos movimentos sociais brasileiros, de caráter identitários, têm reivindicado a afirmação de suas diferenças culturais na política educacional, no sentido de garantir uma educação que leve em conta seus modos de vida, sua cultura, no sentido de uma educação para os direitos humanos. (CANDAU, 2011).

Dado o considerado, acerca do desenvolvimento das mudanças curriculares e de propostas de currículo prescrito, e seus (não) efeitos para os sistemas locais, vale ainda mencionar que muitos estudos têm sido produzidos com o objetivo de avaliar estas propostas e as perspectivas teórico-metodológicas por elas assumidas, tanto para a educação de modo geral, quanto para as disciplinas escolares em particular. Tomamos como referência para este projeto as análises produzidas no campo da política curricular, em geral, (LOPES 2006; GATTI, BARRRETO; ANDRE 2011; BARRETO 2013) e no campo do currículo de matemática, em particular (GODOY; SANTOS 2012; SANTOS 2008; PIRES 2008).

As mudanças curriculares produzidas no período mais recente da história política do país, com a adoção da Base Nacional Comum Curricular, e seu caráter de obrigatoriedade, recolocam esta problemática em um novo panorama com efeitos diretos para a realidade destes sistemas locais, que seguiam um curso próprio de desenvolvimento curricular. Estas mudanças nas propostas curriculares, aliadas aos debates que se suscitaram em decorrencia de propostas retrógradas como as defendidas por movimentos “escola sem partido” nos colocam a necessidade de uma tomada de posição diante das disputas políticas e pedagógicas que decorrem destes debates, diante das quais ainda não é possível dimensionar com clareza a proporção de seus efeitos para o modelo que se vinha adotando até então e que sustentou o início e o desenvolvimento desta tese.

Como bem definiram Santos e Galian (2018),

> Das concepções relativas aos fins da educação básica, ao lugar dos saberes disciplinares e interdisciplinares, e ao papel reservado aos professores em exercicio ou em formação, há inúmeros pontos que têm merecido uma análise crítica, nesse momento, tomando-se como referências principais as políticas públicas educacionais, a produção curricular oficial e as disputas políticas entre diferentes atores pela gestão dos processos educacionais. Relativamente a esta última, as formas, os sujeitos e as instâncias de gestão são eles próprios elementos em mudançae passíveis de análise para melhor se compreender os rumos que vêm sendo assumidos para a educação pública do país pelo menos nas duas últimas décadas.

> Identifica-se a partir desta análise, uma oscilação nas motivações e orientações das reformas curriculares mais recentes, que sugerem apagamentos importantes dos princípios, valores, concepções que constituem um legado de conquistas históricas no campo educacional brasileiro. (Santos e Galian 2018, p. 169)

No campo da educação matemática, em âmbito nacional e internacional, autores também têm apresentado críticas ao modo como estes parâmetros têm sido assumidos de "forma dogmática", como "textos sagrados" (KILPATRICK e SILVER 2004, p. 84). Neste sentido, Kilpatrick afirma que um dos principais desafios dos educadores matemáticos, para as próximas décadas, é fomentar uma tradição de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho. Para o autor:

> Esta forma de ver a reflexão conduz-nos a um desafio final para a próxima década, neste caso para o NCTM como organização profissional: fomentar a utilização dos seus princípios e normas, não apenas como soluções propostas, mas também como instrumentos para uma melhor compreensão da natureza dos problemas e desafios. [...] Recomendações sobre o ensino e a aprendizagem têm de ser tomadas como necessariamente indeterminadas e requerendo interpretação" (KILPATRICK e SILVER 2004, p. 84-85).

Ressaltamos por fim, as análises apresentas por Godoy ao descrever o lugar da matemática no campo dos debates curriculares, que reconhecem a escassez de estudos sobre o currículo nesta área e justifica a necessidade de investigações teóricas sobre o currículo de matemática na educação básica que procurem privilegiar "menos os currículos prescritos e praticados e mais os princípios e as dimensões que norteiam a organização dos currículos de matemática escolar" a fim de favorecer as emergências discursivas que são possíveis por meio da articulação entre o saber escolar matemático, a cultura e ideias do campo do currículo, como poder, resistência e política (GODOY 2015, p.115).

Diante das justificativas aqui apresentadas, este estudo espera colaborar com o debate relativo aos temas da diversidade, desigualdade e diferença nas políticas curriculares por meio do aprofundamento dos estudos e práticas que articulam cultura, currículo e educação matemática, permitindo avanços no sentido indicado por Godoy e Santos,

> Encontramos, nas palavras de Pires, uma possibilidade de investigação mais teórica a respeito do currículo de Matemática da Educação Básica. Uma proposta que privilegie menos os currículos prescritos e praticados e mais os princípios e as dimensões que norteiam a organização do currículo de Matemática escolar; que favoreça as emergências discursivas que são possíveis a partir da articulação entre o saber escolar matemático, a cultura e algumas ideias do campo do currículo, tais como poder, resistência e política. (GODOY E SANTOS 2012, p. 255)

Contexto e Metodologia da pesquisa

Como descrito anteriormente, a pesquisa se desenvolve a partir de dois eixos de análise. O primeiro, considera uma seleção de textos oficiais produzidos no ciclo das chamadas políticas da diversidade, em que se caracteriza o modo como a diversidade é tratada nestas diretrizes e propostas curriculares. O segundo, considera os dados coletados em uma pesquisa de campo desenvolvida durante oito meses em uma escola pública municipal, de jovens e adultos, em que se revela a ação dos sujeitos no contexto da prática, em uma escola reconhecida pelo acolhimento e tratamento da diversidade cultural.

Do ponto de vista metodológico, assumimos uma abordagem qualitativa de pesquisa, que considera duas frentes de ação investigativa. A primeira, estrutura-se pela análise documental das diretrizes e propostas curriculares oficiais produzidas pelo governo federal e dos documentos produzidos pela escola, tais como os planos de aula, projetos políticos pedagógicos e propostas curriculares de matemática. A segunda, apoia-se em uma abordagem que assume pressupostos da etnografia para posicionar o pesquisador em campo de modo a privilegiar uma compreensão mais fiel da ação dos atores sociais da escola, no caso, professores de matemática e gestores, em relação ao tratamento da diferença no currículo de matemática. Para isso foram realizadas observações de aula, com acompanhamento semanal de turmas no período de um semestre com dois professores da escola, participação nas JEIFs (reuniões pedagógicas coletivas) e dez entrevistas com alunos, docentes e equipe gestora da escola, além dos registros da pesquisadora em caderno de campo.

A análise dos documentos desenvolvidos pela escola e a caracterização da ação dos atores locais, gestores e professores de matemática, constitui um rico material de pesquisa de grande relevancia para os objetivos da pesquisa, com desdobramentos futuros para outros focos de análise.

- **Eixos de análise**

Em relação à emergência da diversidade nas políticas educacionais e seus desdobramentos para o currículo de matemática nos contextos de produção de texto e de prática, esperamos investigar os movimentos e programas construídos pela Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi (2011-2019)[8], no Ministério da Educação, dado o seu lugar de produção de discursos oficiais por meio de inúmeros documentos e diretrizes orientadoras das escolas e da implementação de programas destinados às áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Muitos destes programas e propostas foram elaborados em resposta às demandas destes movimentos. Assim, é importante analisar os documentos que orientaram estas políticas e marcam a posição de um governo diante desta demanda.

Como justificamos, frente à ampla dimensão que se pode tomar o debate acerca das políticas curriculares e do desenvolvimento do currículo num campo disciplinar, elegemos quatro eixos de análise, considerados centrais para orientar a leitura e interpretação das políticas da diversidade e documentos oficiais e da ação dos atores da escola.

- **Eixo 1: Diversidade** - Que concepção de diversidade é assumida?
- **Eixo 2: Currículo** - Que concepção de currículo se revela?
- **Eixo 3: Escola** - Como é definido o papel da escola diante destas temáticas?
- **Eixo 4: Matemática** - Que implicações e desdobramentos se revelam em relação ao currículo de matemática? Que visão de conhecimento matemático é privilegiada?

Tais categorias foram eleitas *a priori*, a partir dos debates e diálogos contruídos com outros pesquisadores, na leitura e interpretação dos textos e obras que fundamentam esta tese, assim como, nas vivências acadêmicas e profissionais que foram colocando mais e mais destaque para a importância destes aspectos ao tratar a diversidade como foco da produção curricular. No decorrer do próximo capítulo, apresentamos reflexões em torno dos fundamentos teóricos da tese, que clarificam a razões desta escolha.

[8] O primeiro desmonte da Secadi se deu por meio de medidas tomadas no governo de Michel Temer com a publicação no Diário Oficial de 1º de junho de 2016 das portarias de exoneração de diversos funcionários que compunham o corpo técnico da Secretaria. Em seguida, a dissolução se deu oficialmente pelo Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019, com o início da gestão de Jair Bolsonaro, que nomeou Ricardo Vélez Rodrigues para o cargo de Ministro da Educação. Ver http://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/

PARTE I.
FUNDAMENTOS TEÓRICOS e METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se fundamenta a partir de duas perspectivas teóricas que potencializam a forma de ver e conceber o problema investigado, quais sejam: a sociologia pragmática e as Teorias Pós-críticas no campo do currículo. Tais perspectivas são apresentadas no diálogo com estudos do campo da Educação Matemática em sua vertente de abordagem sociocultural.

Apoiar-se em um referencial teórico exige um olhar cuidadoso a respeito de tensões, aproximações e interesses que marcam os posicionamentos sustentados por cada campo de pesquisa. Trata-se, portanto, da necessidade de reconhecer divergências internas destes campos, aprofundando perspectivas e assumindo posições a partir das concepções de cada um destes referenciais.

Nosso encontro com os debates acerca das teorias curriculares se deu, como mencionamos no inicio desta tese, a partir de estudos e aprofundamentos teóricos e práticos sobre o papel central do currículo para a avaliação, a produção de materiais didáticos e a formação docente. Nesta busca, o encontro com as abordagens apresentadas pelas teorias pós-criticas, no sentido assumido por Silva (2011) e na perspectiva do multiculturalismo na educação, pelo olhar de Candau (2016), revelou-se terreno fértil para o tratamento do tema que se configura objeto da tese. Por outro lado, o encontro com as ideias da sociologia pragmática, e das reflexões por ela construídas a partir da guinada pragmática na sociologia francesa, como abordado por Corrêa e Dias (2016). A filiação a uma concepção de educação matemática centrada no papel da cultura decorre do histórico já apresentado com a Etnomatemática, iniciado pelo desenvolvimento da dissertação de mestrado (Conrado, 2005) seguido pelo reconhecimendo das aproximações com princípios comuns assumidos pela vertente sociocultural no campo da Educação Matemática, como apresentado por Godoy (2015).

1. Sociologia pragmática: a macropolítica e a ação dos atores

Como procuramos demonstrar, as políticas curriculares brasileiras têm sofrido forte influência das políticas de avaliação, estas pautadas pelo desempenho de estudantes nas disciplinas que tratam da língua materna e da matemática. Neste sentido, os sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, e o modo como têm sido utilizados seus resultados têm privilegiado a ênfase nos baixos resultados em matemática e, desse modo, atribuem a área forte responsabilidade para o que compreendem ser um indicador da qualidade educacional do país. Interessa-nos, pois, desconstuir este lugar subjulgado da política curricular submetida às

políticas de avaliação, a fim de resgatar o papel central que deve desempenhar o currículo para a definição das demais políticas educacionais (avaliação de sistemas, formação de professores e material didático). Dessa maneira, será possível, avançar numa política educacional que amplie a voz e a relevância da ação dos atores sociais da escola (professores, gestores, alunos) em sua elaboração e implementação, dado que estes atores têm sido cada vez mais silenciados por estas políticas.

Tal processo de análise reconhece, de um lado, o papel indutor que desempenham as macropolíticas educacionais e, de outro, procura ressignificá-las a partir da ação dos atores envolvidos nas políticas microssociais, que se voltam para os dilemas presentes no contexto da gestão da escola, da prática docente e das experiências e visões dos sujetios da aprendizagem matemática, os estudantes. Deste modo, amplia-se a análise do processo de construção da política curricular, ao considerar a atuação política dos atores por meio de reinvenções, adaptações, resistências ou silenciamentos sobre o que lhes é apresentado como currículo.

Assumimos, assim, a noção de inversão do vetor do currículo, no sentido descrito por Valle e Santos (2018) ao considerar que partir das realidades locais das escolas não significa apenas (re)elaborar práticas, mas também dar subsídios teóricos de reflexão sobre as práticas e, consequentemente, sobre as políticas que as apoiam, produzindo e demandando novas políticas, rompendo a ordem então estabelecida que parte da prescrição para a realidade da escola. Para os autores, esta inversão tem como princípio "a ruptura com a prática prescritiva, neotecnicista, caracterizada pela separação entre o pensar e o fazer currículo" (VALLE; SANTOS, 2018, p. 1217).

Dada a complexidade envolvida no tratamento do tema da diversidade a partir deste duplo vetor de investigação, a análise sociológica produzida pelo olhar da Sociologia Pragmática revela caminhos teóricos e metodológicos que nos permitem avançar em termos das disputas políticas e epistemológicas acerca do conhecimento matemático, nos contextos macro e micropolíticos que envolvem uma educação matemática.

A sociologia pragmática, sociologia das provas ou, ainda, nova sociologia, pode ser compreendida como um movimento sociológico nascido na França em torno dos anos 1980, e que emerge de uma mudança paradigmática marcada pelo deslocamento da busca por determinantes estruturais como condicionantes da ação dos atores, para uma análise da própria ação dos atores e dos fatores que a eles importam, para só então indicar elementos estruturantes desta ação. Como bem sintetizou Corrêa (2014, p. 41),

> A ideia é simples: na impossibilidade de se manter um ponto de vista absoluto, uma metafísica externa aos atores que seja capaz de fundar, para além dos próprios, um princípio de explicação último de seus comportamentos, de suas ações, Latour propõe uma reorientação de perspectiva com relação à sociologia clássica. O principal objetivo do autor é oferecer uma alternativa capaz de escapar do social substantivo, quer dizer, do social como quadro de referência absoluto e explicativo das coisas (a sociedade como "Deus", em Durkheim, ou "estrutura estruturada", em Bourdieu) para caminhar na direção de uma sociologia sensível às *variações* e *critérios* ou *princípios de avaliação* mobilizados e tornados visíveis, pelos atores, em situações problemáticas ou em controvérsias.

Para Corrêa, a transição para a nova sociologia francesa, em relação aos autores chamados neoclássicos[9], deu-se pela passagem "do problema do social para o tratamento do social como problema" ou "da escala da sociologia para a escala dos atores". Neste processo, o social deixa de ser fator explicativo do mundo social e torna-se aquilo que deve ser explicitado e explicado por meio do modo como os atores fazem, desfazem e refazem suas associações heterogêneas (CORRÊA, 2014, p. 39)

A crise dos grandes paradigmas que impulsionou a virada pragmática no desenvolvimento das ciências socias no contexto francês marca o fim das explicações totalizantes e amplia as categorias explicativas tradicionais de classe, estrutura, sociedade, movimentos sociais, agora aliadas a uma abordagem que privilegia indivíduos compreendidos como atores e suas experiências. Neste sentido, a visão de totalidade e de regularidade presente na sociologia clássica é confrontada pelas microssituações, pelos momentos de ruptura e pelas controvérsias (CORRÊA; DIAS, 2016, p. 69).

A visão que se desenvolveu pela sociologia clássica interpreta a ação dos indivíduos pautada por uma matriz estrutura macrossocial preestabelecida, definida por práticas mediadas pelo *habitus*, no sentido de Bourdieau. Desse modo, ao analisar o contexto escolar, assumem um *habitus* escolar institucionalizado, pautado por mecanismos de controle e ação do Estado, que opera como balizador da ação dos sujeitos. Já numa visão pragmática, os limites e reenquadramentos da ação dos sujeitos podem estar pautados por outras estruturas exteriores produzindo resistências e formas alternativas de ação que, ao serem assumidas pelo pesquisador, promovem "mergulhos em territórios empíricos diversificados" e "fazem prova das fragilidades que aquela lente produz no modo de interpretar questões trazidas pelos objetos que está a investigar amiúde" (RESENDE; DIONÍSIO, 2016, p. 202).

[9] Pierre Bourdieu, Harold Garfinkel, Norbert Elias, Anthony Giddens, Ervin Goffman.

Por esta perspectiva, Corrêa (2014, p. 40) propõe **três níveis argumentativos** para a estratégia de captar o social como problema. O primeiro, de **ordem metodológica**, compreende que os elementos fundamentais da ação e da situação se fazem e refazem por meio de investigações motivadas por indeterminações e problemas, e tornam-se visíveis por meio de "situações problemáticas, momentos críticos, controvésias, *affaires*, crises coletivas etc.". O segundo, de **ordem ontológica**, assume que o social não é prévio às ações, mas sim seu resultado. Ele é, portanto, uma resultante aberta, provisória e contingente, em evolução, que emerge da resolução de problemas, não sendo causa. No terceiro nível, de **ordem histórica**, tem como hipótese que a aparição e a expressão do mundo cada vez mais têm se dado em sua condição problemática e incerta, revelando-se muito mais presentes como integrantes de nossa experiência cotidiana e concreta como habitantes do mundo. Trata-se, portanto, de deixar de fazer das noções clássicas de poder, interesse e dominação recursos exclusivos para explicar os problemas sociais e de conceber que esses são efeitos observáveis e descritivos de situações e práticas.

Deste modo de análise, decorre um dos princípios estruturantes para a análise sociológica pela via da sociologia pragmática, o **princípio da simetria.** Este assume um ideal de igualdade de tratamento entre as partes em um conflito, sem negar assimetrias e desigualdades que marcam os contextos, mas, sobretudo, buscando investigar como assimetrias e desigualdades se reproduzem e, por vezes, se desafazem (BARTHE; REMY; TROM et al., 2016, p.110). A partir deste princípio, a sociologia das provas nos convida, como pesquisadores da educação matemática, a observar e acompanhar diretamente os atores e suas ações sem julgamentos prévios e sem atribuir-lhes incapacidades determinadas por certa condição social, por exemplo na educação, por ser um analfabeto. Compreende assim, a capacidade dos atores em questionar as relações de dominação e avaliar a influência real dos dispositivos de poder por meio da atenção plena às competências críticas dos atores, sua capacidade reflexiva e de ação, individual ou coletiva.

> Deste ponto de vista, o programa da sociologia das provas não consiste em presumir uma incapacidade crítica naqueles que parecem não se revoltar contra a injustiça ou a desigualdade sofrida, mas em investigar apoios materias e organizacionais que lhes faltam – e que lhes permitiriam dar mais visibilidade ao caráter desigual de certas relações sociais ou de certas políticas caso tivessem. (BARTHE; REMY; TROM et al. 2016, p. 112)

Privilegia-se, deste modo, o **princípio da reversibilidad**e de poder, mesmo quando as estruturas se mostrem aparentemente estáveis, reconhecendo a capacidade concreta de ação e resistência dos sujeitos nas situações de conflito. Exemplos do campo educacional indicam

este não silenciamento dos estudantes, como no caso do movimento de ocupação das escolas por estudantes ocorrido em diversas cidades brasileiras, ou ainda no posicionamento individual de um estudante ao indagar um professor sobre a necessidade de aprender matemática. Estudo desenvolvido por Lantheaume (2008) analisou as formas de resistência e adaptações produzidas por professores como alternativas para se manter na profissão, diante de um contexto desfavorável marcado por desvalorização docente, insuficientes condições de trabalho e uma sensação individual de fracasso profissional.

Do ponto de vista metodológico, para alcançar esta interpretação mais ampla do fenômeno investigado, Corrêa e Dias (2016, p.70) sugerem uma ênfase nos **métodos etnográficos** como meio para desenvolver o que denominam "tarefa prioritária do sociólogo": "a explicitação e descrição das competências cognitivas e reflexivas dos atores sociais". Para alcançar este objetivo, a etnografia e seus métodos, emergem como fortes aliados para interpretar e descrever a ação dos sujeitos, assim como para cartografar as diferentes posições assumidas pelos atores em disputas e controvérsias (CORRÊA; DIAS, 2016, p. 70).

Este mergulho nas ações dos atores, no tempo presente, pressupõe uma **postura presentista** que se desdobra num procedimento metodológico de não considerar nenhum elemento externo à ordem que surge da realização da ação em foco. Assim, "o passado histórico só pode ser incluido na investigação se os próprios participanes da situação o convocarem explicitamente" (BARTHE; REMY; TROM et al. 2016, p. 92). O que está em jogo neste caso é a questão do uso social e político do passado, que permite reconfigurações e reinterpretações produzindo novas mobilizações teóricas e práticas na ação dos sujeitos. Um exemplo é a luta das mulheres negras e a tomada de consciência por esse coletivo que tem assinalado as desigualdades sofridas ao longo da história brasileira, produzindo um movimento de empoderamento e reposicionamento de forças por parte deste grupo social no Brasil.

Vale ressaltar que, ao colocar o foco de atenção no tempo presente dos atores, a sociologia pragmática não está desconsiderando as origens históricas que marcam os fenômenos sociais, mas sim procura reconstituir dinâmicas históricas por meio das situações presentes. Neste sentido,

> Esse tipo de procedimento induz o pesquisador a partir mais da observação do presente para se voltar ao passado do que o inverso. Mas ele também o leva, em um segundo momento, a voltar do passado para o presente, munido de novas interrogações e de um olhar diferentemente informado para observar as situações atuais. (BARTHE; REMY; TROM et al. 2016, p. 94)

Embora esta postura nos coloque diretamente no universo particular (micro) das ações sociais, a sociologia pragmática nos alerta sobre a necessidade de identificar uma **articulação entre os níveis macro e micro** como um campo de interferências mútuas e não necessariamente como um campo em oposição.

> Outro ponto importante que convém sublinhar é que a prova implica não apenas troca de argumentos, mas também a mobilização, ou mesmo o recurso aos objetos. A introdução dos objetos na problemática do vínculo social permite à análise pragmática transitar entre os níveis micro e macro, pois os objetos, mesmo atuando localmente, se inscrevem nas equivalências gerais, as representam e lhes dão solidez. (CORRÊA, 2016, p.83)

Neste sentido, um terreno bastante profundo e complexo das pesquisas em sociologia pragmática se evidencia e coloca em debate a **pluralidade das lógicas**, por vezes contraditórias, que sustentam as ações dos indivíduos. Pelos estudos de Corrêa (2016, p.83) é possível verificar que "nem as pessoas e nem as coisas possuem atributos fixos, muito embora a sua plasticidade tenha limites bem definidos ditados pela configuração da ação e da situação". Estas **subjetividade e plasticidade** que definem a ação dos sujeitos na vida cotidiana, e seus fluxos problemáticos, configuraram o objeto de investigação do pesquisador. Ao imbricar-se num movimento de observação dos fluxos problemáticos da vida de um morador de uma favela no Rio de Janeiro, em três esferas da sua vida social (no tráfico, na igreja e numa relação amorosa), o pesquisador identificou a inconstância das ações deste sujeito e a oscilação na forma de ver os problemas sociais por ele vividos. Para Corrêa (2015, p. 352) é preciso...

> [...] fazer com o indivíduo um movimento análogo ao que Bruno Latour, Luc Boltanski e outros atores da "sociologia pragmática francesa", inspirados no pragmatismo, fizeram com o social; não olhar mais o social como aquilo que é prévio às ações, ao modo de uma consciência coletiva (Durkheim) ou uma estrutura estruturada (Bourdieu), mas como a resultante provisória de uma agência em meio a fluxos problemáticos.

A partir de seus estudos, Corrêa sustenta um percurso metodológico que vai na direção de uma "**sociologia dos problemas íntimos**" (Corrêa 2014, 2015, 2018) ao apreender os atores por meio de seus problemas, num diálogo com o que Vanderberghe (2018) nomeou "**sociologia na escala individual**", ultrapassando a fronteira entre sociologia e psicologia. Tal perspectiva é assumida pelo autor como uma agenda de pesquisa em aberto, que desafia a

abordagem pragmática e abarcar tanto a ideia de "desacordos, controvérsias e prolemas de longa duração" quanto "o fato de indivíduos serem habitados por uma pluralidade de tensões, crises e problemas" (CORRÊA; DIAS, 2016, p. 91). Desse modo, o autor questiona-se: é possível mudar a escala de análise da sociologia dos problemas públicos para uma sociologia dos problemas íntimos? Esta nova forma de abordagem pretende,

> [...] mapear as principais tensões e questões que os indivíduos apresentam ao longo do tempo, ela pretende também extrair a pertinência etnográfica disso. Mas, como? Ora, como vimos, as autodefinições e os critérios que os indivíduos forjam para definirem a si e aos outros não são privados, mas fundados em uma sociabilidade que sempre guarda uma vinculação com a alteridade imanente ao meio do qual ele emerge. (CORRÊA, 2015, p. 353)

Desta necessidade do tratamento particular e individual dos sujeitos e suas ações, procuramos aqui colocar em diálogo reflexões produzidas por outros autores do campo da sociologia que nos parecem alargar os métodos de interpretação de nosso problema de pesquisa, isto porque nos ajudam a aproximar o "tempo dos atores" da sociologia pragmática (TRABAL, 2012) com a questão da identidade tão frequente no debate sobre o tema da diversidade. É o caso de Danilo Martuccelli e sua **sociologia dos indivíduos** ou **sociologia da singularização** (SETTON; SPOSITO, 2013, p. 249), que coloca em simetria a análise das estruturas histórico-sociais e das experiências individuais dos sujeitos, evidenciando os limites da sociologia clássica e as dificuldades da sociologia contemporânea para lidar com as experiências sociais vivenciadas pelos indivíduos. De acordo com Setton e Sposito (2013, p.50) a novidade na abordagem de Martuccelli está no fato de que "daqui para frente, entre o vivido pelos atores e a linguagem dos analistas, a distância não cessa de crescer", o que exige colocar em prática outra sensibilidade interpretativa e novo instrumental analítico.

Na mesma direção de Martuccelli, caminha Francois Dubet e sua **sociologia da experiência**, ao negar a existência de um ator individual submetido ao rígido controle de uma unidade social, e sustentar a autenticidade e a identidade dos sujeitos, sua afirmação de si e o seu desejo de ser autor de sua própria vida (WAUTIER 2003, p. 178). Desse modo, a ação social deixa de ser determinada pelo sistema e passa a ser determinada pela escolha e pelas iniciativas individuais, sustentando assim a pluralidade de lógicas já mencionada anteriormente pelo olhar da sociologia pragmática.

Sobre as possibilidade e os limites de se assumir a integração de tais abordagens sociológicas, vale destacar a análise de Corrêa (2016, p. 92).

> Mas ainda que a sociologia pragmática tenha avançado sobre a subjetividade e, nas reflexões de Michael Pollak e Nathalie Heinich, trabalhado sobre o conceito de identidade, não há um trabalho que enfoque os problemas ou as controvérsias duráveis que se passam em um ou mais indivíduos. Ora, se a "sociedade" tem sido progressivamente diluída e abordada como um conjunto de *causas* (*affaires*), situações problemáticas, momentos críticos, delatores ou sinais de alerta (CHATEAURAYNAUD & TORNY, 1999) e de controvérsias, o enfoque sobre o indivíduo deveria, ele também, ser reconfigurado. Ainda que no campo sociológico francês haja diversas sociologias do indivíduo – em autores como François Dubet, Claude Dubar, Jean-Claude Kaufmann, Bernard Lahire e Danilo Martucelli – que abordem o ator individual como uma criatura plural, heterogênea, multiforme, habitado por crises e tensões as mais diversas. Mas não se fez uma efetiva articulação entre as duas abordagens.

Ao mergulhar na intimidade dos problemas dos atores, o universo da investigação passa a ser o conjunto de rupturas, ou seja, os "momentos em que as fissuras revelam as tensões normativas subjacentes" (cf. CORRÊA; DIAS, 2016, p. 81). Estes seriam os chamados **momentos de prova** ou **momentos críticos**, em que se evidenciam as fragilidades dos arranjos sociais, e assim coloca-se à prova um determinado estado de coisas, em que as pessoas são confrontadas a testar seus modos de agir, de julgar ou de qualificar um fato, cirscunstância ou situação indeterminada. Neste sentido, a prova é um dispositivo de experimentação que remonta ao mundo da experiência dos sujeitos; ao serem confrontados pela indeterminação ou pela crise, "agem com o objetivo de alcançar novamente uma nova situação habitual e rotineira (CORRÊA 2018). Neste sentido, destacamos a análise de Corrêa e Dias (2016, p.79) sobre os momentos de prova.

> No entanto, ao contrário da etnometodologia que, em seu apelo radical a contingência, se restringe à esfera microssituada, o modelo proposto por Boltanski e Thévenot pretende revelar os elos que atam o nível situacional às tradições e suas concepções sobre bem comum, aos limites que incidem sobre o processo de legitimação pública, assim como aos dispositivos trans-situacionais que ordenam e estabilizam um mundo justo.
> [...]
> Diante de certos desacordos, anomalias, rupturas ou disputas e querelas há várias atitudes possíveis. Os indivíduos podem agir de forma violenta, tentando resolver o problema "a força", "na marra" ou, dependendo do caso, no "tapa"; pode ser que igualmente, o indivíduo, embora com razões publicamente reconhecíveis para reclamar, resolva perdoar o outro ou apenas "deixar o problema pra lá", "fingir que nada aconteceu" e "esquecer de tudo". Mas pode ser também que os indivíduos tentem buscar uma solução e, no caso de desacordos intersubjetivos, convirjam na direção de um acordo justo. Neste último caso, eles devem argumentar, ponderar, ou buscar um "princípio superior comum" que goze de relativa aceitabilidade pública.

Dado o considerado, a **noção de prova** e o reconhecimento de **situações de prova** se colocam como recurso metodológico para o pesquisador, pois tendem a explicitar a ação dos atores em situações cotidianas que tornam visíveis os critérios sensíveis e os princípios de avaliação dos sujeitos em relações mais íntimas e privadas ou mais públicas e impessoais. Outro ponto relevante envolve olhar mais de perto o modo como os indivíduos produzem coletivamente seus interesses, o que requer levar em consideração as situações da vida social em que tais interesses ainda não estão constituídos. Neste sentido, a prova implica não apenas a troca de argumentos entre os sujeitos, mas também as formas de mobilização e engajamento dos sujeitos diante da situação. Dito de outro modo, este modo de lidar com o conflito traduz a ação dos sujeitos não apenas por meio de argumentações, mas por uma forma mobilizada de ação, que pode ser traduzida numa **sociologia da mobilização** ou **sociologia do engajamento** que produz novos mundos. Esse é o sentido apresentado por Corrêa (2015, p. 28) ao descrever suas preocupações e os modos de traduzir os fenômenos por ele observados.

> [...] meu objetivo foi menos analisar de que modo meus nativos recortavam diferentemente o real a partir de categorias de entendimento filtradas pela cultura e sim olhar para o modo como seus diferentes modos de engajamento no ambiente ou relações transacionais organismo-ambiente revelavam, exprimiam ou produziam (outros) mundos.

Desta perspectiva, reforça-se a importância de estabelecer relações entre o nível micro das relações sociais, dos indivíduos e dos coletivos aos quais se integram, sem deixar de lado as matrizes estruturais que modelam a forma de agir dos indivíduos. Não se trata, portanto, de negar as relações de poder que pautam as controvérsias do cotidiano, mas de dar igualdade de condições de fala e de ação às vozes de pessoas e grupos que têm sido silenciadas das políticas educacionais, de modo a garantir uma simetria entre ação dos sujeitos e as implicações de certas estruturas sociais.

Ação dos atores e Educação Matemática

Ao adotar a perspectiva teórica e metodológica deste vertente sociológica apresentada, identifica-se um conjunto de pesquisadores que tem procurado tratar das problemáticas sociais e pedagógicas presentes no campo da educação e da educação matemática por meio desta perspectiva de análise. Ainda que seja possível reconhecer o menor interesse dos sociólogos em tratar dos conflitos presentes na escola, nas produções curriculares e nas práticas escolares

ligadas ao ensino de matemática (TRABAL; SANTOS, 2014), nota-se a crescente produção de investigações que buscam interpretar tal problemática a partir de autores e conceitos que se referenciam na sociologia pragmática. Neste sentido, inspiramo-nos em Trabal e Santos (2014), Resende e Dionísio (2016), Pompeu (2017), Lantheaume (2012), que revelam por seus estudos diversas contribuições para esta pesquisa.

A este respeito, afirmam Trabal e Santos (2019, p. 01).

> Para além do ponto de vista didático e dos conceitos de transposição que dão suporte ao trabalho pedagógico das disciplinas escolares temos centrado atenção em dimensões que consideramos ser problemáticas sociológicas. São exemplos disso as formas adotadas, pelos diferentes atores, de justificar a utilidade social de uma atividade, assim como, a relação entre as referências tangíveis e a experiência e construção de significados em matemática por alunos. Na escola, as práticas de professores, os recursos pedagógicos são vias privilegiadas para se entender e justificar como a atividade matemática se conecta ou não à vida dos alunos e como se pode exemplificar o seu interesse por tal atividade.

Em seu estudo, Trabal e Santos (2019) assumem os elementos que constituem o processo pedagógico assim como as dimensões sociais do ensino de matemática a fim de compreender "como os professores lidam com as limitações didáticas e com uma ambivalência da disciplina no mundo sensível". A análise dos autores aponta para forte presença de imposições de uma ordem matemática, indicativa de certos procedimentos, mesmo diante de situações que se refiram a contextos não matematicos. Sugerem, assim, o desenvolvimento de pesquisas que possam identificar

> [...] como os professores em sala de aula expressam as suas injunções, estudando detalhadamente como eles negociam os conteúdos e parâmetros curriculares e, de forma mais ampla, examinando todas as formas de ferir a ambivalência intrínseca da disciplina no mundo sensível. (SANTOS; TRABAL, 2019 p. 18)

Para os autores, a questão da relação com a matemática está no centro das sociedades contemporâneas, uma vez que testemunhamos que as exigências do professor de matemática e as formas de resolução do exercício se inserirem "nas preocupações familiares, nas conversas entre jovens e na publicidade exibida na mídia. Esse fato, muitas vezes, acaba por impor medo e recusa em relação ao aprendizado desta disciplina. Embora tenha início na infância e na adolescência, perdura por toda a vida adulta as imposições matemáticas presentes no modo como se caracteriza o ensino de matemática. Desse modo, provocam uma mudança de perspectiva de análise acerca de seu ensino, que vai além da problemática pedagógica/didática e a toma como um problema social (TRABAL 2011; SANTOS; TRABAL, 2014).

Para Trabal (2011), ao propor uma atividade científica aos estudantes, a prática dos professores de matemática tende a desconsiderar os saberes próprios daqueles e os modos habituais de conhecimento por eles utilizados, produzindo injunções matemáticas interpretadas pelo autor como atos de violência. Como sintentizou Pompeu (2017, p. 79),

> Como afirma Trabal (2011), o cenário das aulas de matemática, na maioria das vezes, dificulta a produção, negociação e mobilização de outros saberes que não o saber matemático escolar. Ainda assim, como defendem os sociólogos pragmáticos, as ações e reações dos sujeitos ao ato de violência imposto nas aulas de matemática – que desqualifica o saber dos alunos diante dos saberes matemáticos escolares e reafirma hierarquias com a ampla valorização da matemática escolar – são diversas e devem ser avaliadas. A exploração dos saberes não escolares nas aulas de matemática pode possibilitar novas interações dos sujeitos jovens e adultos com a matemática escolar. A valorização dos diferentes saberes em distintos contextos de produção de conhecimento pode proporcionar a estes alunos jovens e adultos novas experiências e um novo olhar sobre seu pertencimento à comunidade escolar.

Neste sentido, o reenquadramento epistemológico aqui proposto considera que, ao assumir a diversidade como eixo do currículo de matemática, e portanto orientador das práticas culturais e sociais que sustentam as interações entre os sujeitos da escola, é possível criar um cenário que torna visível o modo como os sujeitos identificam, negociam ou recusam posicionamentos e modos de significar experiências e saberes matemáticos diante de situações de conflito e disputas relacionadas a aprendizagem matemática e ao convívio com a diversidade e a diferença no contexto escolar. Esperamos ter melhor traduzido nosso referencial teórico a partir dos pressupostos da sociologia pragmática, reconhecendo assim a importância de garantir as diversas vozes que compõem, atuam e disputam a problemática social das violências, discriminações e desigualdades presentes no universo da educação matemática, no desenvolvimento do currículo e no contexto das práticas e interações que se passam na sala de aula.

2. A perspectiva etnográfica

Um dos conceitos centrais no pensamento antropológico é a alteridade. Falar de alteridade na educação implica, antes de tudo, a necessidade do reconhecimento do outro. Na sala de aula ecnontramos alunos, professores, gestores, servidores, cada um com uma

referência de si e do mundo, o que faz do ambiente escolar espaço rico para o encontro e a ampliação de saberes e conhecimentos (LIMA, 2000, p.35).

A partir de Gallo (2008, p. 2), podemos conceber a alteridade como a possibilidade de percepção do outro. Nesse exercício, o outro pode ser percebido por duas perspectivas distintas: como representação de si, o que redunda que o outro nada mais é do que o mesmo; e "o outro tomado enquanto tal, por si mesmo, [o] que significa pensar o outro como diferença". Para o autor, o encontro com o outro é uma relação de conflito, que pode produzir atitudes de indiferença, cegueira, desprezo; ou atitudes de tolerância, compreensão. Há, no entanto, um paradoxo existente nessa relação, ainda que haja uma atitude de desprezo frente ao outro, o outro permanece ali, "o que não se pode superar nem mesmo pela indiferença", assim como o eu também não pode ser negado pelo outro; de modo que o "eu" e o "outro" tornam-se inconciliáveis (GALLO, 2008, p. 8). Na tentativa de superar esse conflito, emerge, pela perspectiva da filosofia da diferença uma proposição: é possível pensar o outro de modo diverso, não mais como representação mas como diferença, o que implica na aceitação do mundo como múltiplo, e não como único. Para o autor,

> Afirmar um "pensamento do exterior" significa, pois, afirmar um pensamento em que desaparece o sujeito, ao menos este sujeito moderno, autorreferente e centrado em si mesmo. O exterior é, por excelência, o lugar do outro. Um pensamento do exterior é um pensamento do outro. Mas não do outro como um "outro eu", e sim do outro enquanto tal, do outro que está, inclusive, no eu. Afirmar o pensamento do exterior significa afirmar a diferença como diferença, sem um retorno ao mesmo. (GALLO, 2008, p. 9)

Ao assumir a educação como resultado de uma produção social, cultural e epistemológica, que se constrói no coletivo, no encontro e no reconhecimento do outro, aceitamos o papel por ela desempenhado na gestão das diferenças e das alteridades. Nesse contexto, Gallo (2008, p. 11) destaca a necessidade da política e da democracia se construirem como uma "política do outro", ou como uma "política da diferença", que pede tolerância, produção de consenso, diálogo e escuta. Desse propósito, afirma o autor a necessidade de tomar o outro como outro, no sentido de uma política da diferença "que pensa o coletivo como conjunto de diferenças".

Do considerado, evidencia-se que, o problema do conflito produzido pela dinâmica cultural do encontro com o outro em um ambiente escolar, numa perspectiva de acolhimento dos múltiplos e das diferenças, pressupõe cercar-se de um instrumental teórico e

metodológico que possa minimizar as armadilhas e os desencontros, no sentido problematizado por Pierucci (1999) como "ciladas da diferença".

Do tratamento da alteridade e dos desafios impostos nesta investigação, a etnografia e os estudos antropológicos emergem como fonte de interlocução teórica e metodológica, dado que a incorporação dessa dimensão vem sendo cada vez mais notória em diversos campos de pesquisa, em particular, naquelas que fundamentam este trabalho, como é o caso da sociologia pragmática, da educação e da educação matemática.

No campo educacional, estudos recentes (FONSECA, 1999; TOSTA; MOREIRA; BUENICONTRO, 2008; JARDIM, 2013) analisam os usos da etnografia em pesquisas educacionais. Dessas investigações, observa-se a alta receptividade de referênciais da antropologia por parte da pesquisa em educação como estratégia teórica e/ou metodológica para melhor descrever, interpretar e compreender as lógicas impressas na cultura do outro. Nota-se assim que, de algum modo, a etnografia e seu instrumental tem contribuído para a tarefa de atribuir significado à opinião e à ação dos atores, de modo a "revelar e significar a complexidade dos fenômenos educacionais possibilitando conhecimento real e profundo dos mesmos" (JARDIM, 2013, p. 7224).

De modo semelhante, o movimento em direção ao tempo dos atores sociais dos estudos sociológicos tem adotado o fazer etnográfico como forma atenuante para lidar com o problema do conflito produzido no encontro com o outro. Estudos como os de Corrêa (2015) e Lantheume (2012) adotam a etnografia como forma de "submergir", de "ser afetado" pelo universo e pelo ambiente que se quer investigar. De acordo com Corrêa (2014), essa imersão, própria dos estudos antropológicos, produz no pesquisador um mergulho em si, com a consequência de fazê-lo sentir-se estrangeiro a seu próprio eu, para só então poder perceber o outro e novamente a si. Vale destacar expressões adotadas pelo autor ao traduzir seu fazer etnográfico em pesquisa de doutorado que teve como base "uma etnografia de quase dois anos na Cidade de Deus", analisando como religião e tráfico "se apresentam sob a modalidade de formas de vida que se emaranham e se transformam mutuamente". Ao descrever seu encontro com a comunidade pesquisada, é possível verificar o modo como a realidade vai se apresentando para o autor e os sentimentos que nele são produzidos. Destacamos alguns trechos: "nada, praticamente nada parecia familiar"; "Consigo, ainda, lembrar do estranhamento que tive"; "Tudo isso me afetava"; "Quase tudo soava-me como ruído e arritmia"; "eu não sabia sequer como me portar no ambiente"; "eu não queria me colocar como um mero observador distante"; "agindo sempre aquém ou além do que deveria"

(CORRÊA, 2014, p. 21-2). Destes enunciados, procuramos revelar as inúmeras exigências que se colocam ao pesquisador na tentativa de desenvolver uma etnografia, uma vez que, neste fazer, o papel do pesquisador, seus tempos e suas ações são igualmente problematizados, como no sentido apresentado no trecho a seguir.

> Sempre achei que as boas etnografias eram aquelas nas quais mais do que mero *observador participante* (MALINOWSKI, 1922) o pesquisador era, antes de tudo, uma *participador observante* (WACQUANT, 2006), ou seja, um *participante* que punha seu corpo à prova do novo universo, adentrando e tornando-se partícipe do quotidiano de seus pesquisados. Afinal, como sustentam a fenomenologia de Merleau-Ponty e o pragmatismo de John Dewey, se todo e qualquer conhecimento advém de uma prévia submersão prática de um corpo no mundo ou organismo no ambiente, e não o contrário, o bom conhecimento sobre o outro seria, naturalmente, resultante da submersão do organismo do pesquisador no ambiente de seus pesquisados. (CORRÊA, 2014, p. 22).

Esta imersão, revela uma das características centrais que diferenciam um estudo mais antropológico e etnográfico de uma simples abordagem qualitativa, bastante frequente em estudos educacionais.

Muitas críticas vêm sendo formuladas sobre um certo modismo nas pesquisas educionais, denominadas como "tipo etnográfico", de "cunho etnográfico", com "uso instrumental da etnografia" ou de "enfoque etnográfico", mas que reduzem a etnografia e seu arcabouço teórico e metodológico a um mero conjunto de técnicas. Entrevistas, observação participante, história de vida, análise do discurso etc. seriam métodos e não etnografias, já que "esta última seria a qualificação (e não o método) de uma modalidade de pesquisa, segundo uma determinada orientação filosófica e epistemológica" (JARDIM, 2013, p. 7229). O fato é que, mesmo entre antropólogos, existe um debate do que deva ser uma boa etnografia. A dificuldade passa por compreender de que modo deve se dar a interpretação capaz de abstrair do local, do particular, o geral, no sentido mais amplo de uma sociedade. Trata-se, portanto, da relação que se deve estabelecer entre empiria e teoria.

Compreendemos, a partir de Jardim (2013), que boa etnografia pressupõe a ligação entre teoria e cotidiano, "uma vez que uma deve subsidiar a outra, em um processo de mão dupla", como afirma a autora:

> A pesquisa de campo deve transformar o etnógrafo. Se não se vive uma transformação profunda de percepção, interpretação e compreensão do local onde se realizou o estudo, o longo trabalho de campo e a análise qualitativa não fazem sentido. O etnógrafo vai a campo não para confirmar o que

> acreditava saber, mas para construir novas visões sobre realidades alheias ou familiares. O produto de seu trabalho deve ser público e estar sujeito a contestação tanto por parte de acadêmicos como pelos habitantes da localidade estudada (ROCKWELL, 2009). Suas análises devem ser tratadas como hipóteses a serem exploradas/discutidas ao lado de outras, oferecendo uma alternativa, abrindo o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas (FONSECA, 1999). (JARDIM, 2013, p. 7230)

Nesta mesma direção, Peirano (2014, p. 380) nos adverte "etnografia não é método" e caracteriza como boa etnografia aquela capaz de atender ao desafio de "colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que se seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi a ação vivida", ou seja, aquela capaz de transformar, "de maneira feliz, para a linguagem escrita, aquilo que foi vivo e intenso na pesquisa de campo, transformando experiência em texto".

O desafio da escrita, da produção do texto que melhor traduzirá as percepções da realidade vivenciadas na pesquisa empírica, envolvem a ação de *olhar*, *ouvir* e *escrever*, no sentido indicado por Oliveira (2000, p. 16) ao afirmar: "é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática". Assim, o escrever etnográfico constitui mais um momento de confronto entre o pesquisador e o pesquisado.

A dificuldade para se produzir uma análise social, ou do social, é bem problematizada por Fonseca (1999) ao tomar algumas referências clássicas da antropologia para afirmar a importância de não tratar apenas as singularidades de cada indivíduo, mas de criar um relato etnográfico capaz de situar os sujeitos investigados em um enquadramento maior histórico, político e social. Este "vaivém" do particular para o geral e do geral para o particular é o que caracteriza as sutilezas da análise social proposta pela etnografia. Faz-se necessário, por este caminho, caracterizar os sujeitos pelos pontos de encontro e pelas semelhanças entre pessoas, assim como pelas divergências que ressaltam suas individualidades (FONSECA, 1999, p. 60).

Dessa reflexão, procuramos resumir em algumas características as condições necessárias indicadas pelos autores aqui citados para a construção de uma boa pesquisa etnográfica: a) a estadia prolongada no campo; b) o cuidado descritivo pela narrativa escrita na interpretação das situações ou fenômenos vividos em campo pelo pesquisador, sem deixar de evidenciar os modos como são vividos e representados pelos sujeitos envolvidos no processo; c) a capacidade analítica do pesquisador para relacionar a empiria com a teoria; d) o aprofundamento teórico do que seja etnografia; e) o cuidado com a dimensão ética da pesquisa, quanto ao sigilo, à privacidade e aos limites impostos pelos sujeitos, evitando ir

além daquilo que o pesquisado está disposto a discutir, assim como fornecer um retorno aos pesquisados, colocando-os na condição de copesquisadores.

Dito de outro modo, Jardim (2013, p. 7229) sintentiza este debate considerando a relevância das seguintes dimensões numa pesquisa etnográfica:

> a) O que o etnógrafo faz é documentar o não documentado da realidade social;
> b) O produto do trabalho analítico é, antes de tudo, uma descrição;
> c) A centralidade do etnógrafo como sujeito social e sua experiência direta, prolongada, em uma localidade (na etnografia o pesquisador responsável pela coleta de dados obrigatoriamente é o responsável pela análise dos mesmos, este processo é indissociável);
> d) A atenção aos significados (ou seja, tornar-se capaz de compreender a visão do grupo investigado);
> e) O antropólogo constrói conhecimento.

Ou ainda, como descrito por Tosta, Moreira e Buenicontro (2008, p. 11-2) sobre os requisitos mínimos e imprescindíveis para interpretar culturas:

> [...] estada"prolongada" no campo, observação participante como técnica privilegiada da Etnografia, dar voz aos sujeitos – polissemia, descrição densa, a interpretação das culturas locais pelos diversos códigos disponíveis, tensões e contradições, desconstrução do real para reconstruí-lo como uma sistematização do antropólogo, na dinâmica do "por dentro" e "de perto"; [...] discussões teóricas e de diálogo com a etnografia; permanente diálogo entre teoria e empiria; [...] a dimensão ética na pesquisa e no fazer antropológico. (Tosta, Moreira e Buenicontro 2008 p. 11-12)

Dos instrumentos de trabalho etnográfico

Feita esta primeira reflexão teórica a respeito das exigências de um trabalho etnográfico, podemos então apresentar alguns recursos metodológicos recomendados para uma investigação empírica pautada por esta imersão na realidade investigada. Diversos estudos nos auxiliaram na preparação para a pesquisa de campo e no cuidado com os registros durante as experiências e vivências na escola, e na difícil tarefa de selecionar os momentos significativos para esta pesquisa, assim como na tentativa de atribuir sentido aos atores e suas ações. Podemos citar os trabalhos clássicos de Malinowski (1961) e Geertz (1989), assim como autores mais recentes de diversos campos como Oliveira (2000), Pires (2011), Magnani (2009), Corrêa (2015) e Lantheume (2012; 2014).

Também não é possível deixar de mencionar a experiência por mim desenvolvida desde o mestrado, a partir dos estudos desenvolvidos pela etnomatemática, por meio dos quais tive meus primeiros contatos com o campo da antropologia (CONRADO, 2004; 2005). São inúmeráveis os diálogos com pesquisas e pesquisadores e suas aprendizagens em campo. Também as experiências vivenciadas no encontro com a realidade indígena e com a formação do professor indígena, como apresentado na introdução desta tese, formaram um campo muito rico de referências interculturais para pautar este trabalho etnográfico e seus desafios. Destaco, por fim, os trabalhos de Domite (2011, 2014), a partir dos quais a pesquisadora avança ao enunciar os impasses presentes na sala de aula de matemática, as possibilidades da etnomatemática como prática e proposta pedagógica, assim como das direções que podem auxiliar o trabalho do professor de matemática (e a formação do professsor de matemática) preocupado em acolher a diversidade cultural, indicando a necessidade de abertura para processos de alteridade e escuta na sala de aula de matemática.

Deste arcabouço teórico-prático, vale também destacar as valiosas indicações de Feltran (2016), ao discutir por meio de suas "conversas metodológicas" inúmeros cuidados práticos que podem e devem ser tomados pelo pesquisador que espera desenvolver um trabalho etnográfico. Podemos citar suas recomendações acerca dos métodos e estratégias de contato e primeiras inserções no campo; de manter o diálogo entre a etnografia e as estatísticas dos fenômenos observados; da importância com a produção dos registros de campo e da constituição de um caderno de campo; da necessidade de se constituir proximidade, reciprocidade e troca com os sujeitos pesquisados. O pesquisador indica a importância das notas de campo e recomenda cinco dimensões a ser contempladas nos registros: a) temporal e espacial, indicando genealogias, cronologias, mapas, localização onde ocorrem os fatos e fenomenos observados; b) Descrição densa de situações, personagens, eventos, no sentindo de reconstruir o cenário em que ocorre a observação; c) analítico-conceitual, numa interpretação dos fatos por meio de um quebra-cabeças mediado por uma análise teórico-conceitual; d) o inesperado, aquilo que escapa ao propósito da pesquisa; e) diário íntimo dos sentimentos do pesquisador, medos, expectativas, fascínios, que serve para o controle epistemológico das análises e dos próprios dados ao longo do tempo.

Ainda buscando nos cercar de cuidados e regras que garantam o rigor científico e metodológico esperado, alimentamo-nos das contribuições de Pires (2011) ao narrar o seu "roteiro sentimental para o trabalho de campo". O autor nos ensina que outros elementos, da ordem do sensível e do imprevisto, são igualmente relevantes e estão presentes no momento

da pesquisa. Ele nos ensina a importância de estarmos abertos ao imprevisto, ao "enfrentamento da vergonha", ao desconforto, ao "ridículo", e de confiar na intuição.

Pautados por esses pressupostos, estruturamos a experiência de campo desta pesquisa, que iniciou em dezembro de 2017 e foi concluída em agosto de 2018 e que será melhor detalhada na terceira parte desta tese.

3. O ciclo de políticas de Stephen Ball

Para melhor compreender os desdobramentos de uma política curricular voltada para a diversidade e diferença, no contexto da educação matemática, partimos da abordagem do *ciclo de políticas* proposto por Stephen Ball (2001). O autor identifica três contextos primários nos quais se constroem as arenas de ação, públicas ou privadas, e que constituem o ciclo contínuo das políticas: o contexto de influência, o contexto de produção do texto, e o contexto da prática (BALL apud LOPES, 2004, p. 112). Por esta primeira formulação, Ball (apud LOPES, 2004, p. 112) os caracterizou do seguinte modo:

> a) *contexto de influência*, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) *contexto de produção dos textos* das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) *contexto da prática*, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

Esses três contextos, na visão do autor, não são independentes e sofrem influências mútuas, posto que "os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos do processo de formulação ou implementação de políticas" (apud MAINARDES, 2006, p. 50). Os textos políticos, que representam as políticas, não são sempre coerentes entre si e nem sempre denotam clareza de proposições, podendo inclusive revelar contradições ou diversidade de significações de certos termos-chave. Por consequência, na arena da prática, os sujeitos da escola assumem um papel ativo, num processo de reinterpretação das políticas que recria e resiste às mudanças políticas.

Posteriormente, em 1994, Ball (apud MAINARDES, 2006, p. 54) expande sua visão do ciclo de políticas incluindo outros dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política.

> O quarto contexto do ciclo de políticas – o *contexto dos resultados ou efeitos* – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. [...]
> O *contexto de estratégia política* envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Essa perspectiva nos fornece um referencial analítico útil para uma interpretação das políticas curriculares e revela a dificuldade de se buscar uma compreensão plena de todo este ciclo que envolve a constituição de uma política, o que nos leva a uma seleção dos contextos que podem ser abordados a partir dos interesses e objetivos desta pesquisa, no caso, os contexto da prática e da produção do texto. Tal perspectiva leva em conta a análise de Mainardes (2006, p. 49) ao indicar que a abordagem do ciclo de políticas evidencia a natureza complexa, dialética, multifacetada e controversa da política educacional, que deve ser analisada em uma articulação entre processos micropolíticos, pela a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e pelos macroprocessos das políticas educacionais. Nas palavras do autor,

> Esta divisão sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 54-5)

Esta perspectiva dialoga com os fundamentos da sociologia pragmática ao tratar das relações entre o macro e o microcontexto na análise dos problemas sociais. Para Mainardes (2006, p. 60), o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro, bem como a análise das relações de poder e das resistências. Nesse sentido, é preciso diversificar os procedimentos para coleta de dados, considerando elementos como os descritos a seguir.

> Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de

> conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas. (MARINARDES, 2006, p. 60)

Portanto, para uma análise do contexto da produção de texto e das marcas da macropolítica, optamos por selecionar documentos representativos destas políticas, por seus efeitos e implicações para a sala de aula de matemática. Desse modo, elegemos como objeto de análise das políticas curriculares voltadas para a questão da diversidade no contexto do debate sobre o ensino de matemática dois contextos do ciclo de políticas que interessam a esta pesquisa: o contexto de produção dos textos, que leva em conta diretrizes, leis e documentos curriculares que sustentam as chamadas políticas da diversidade; e o contexto da prática, por meio estudo etnográfico em uma escola que privilegia o tratamento da diversidade em sua proposta curricular.

Assim, alimentamo-nos dos questionamentos apresentados por Lopes (2004) a respeito da separação entre propostas e sua implementação e sobre o processo de elaboração dos textos das políticas e suas reinterpretações:

> [...] a prática não é apenas uma caixa de ressonância das definições oficiais, nem tampouco é um espaço autônomo que constrói sentidos para o currículo, a despeito das ações dos governantes. O contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para as políticas de currículo, reinterpretando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem reinterpretados por essas mesmas definições. Diferentemente de um modelo vertical e hierarquizado entre definição de curriculares oficiais e prática, penso com Stephen Ball em um ciclo de políticas no qual se desenvolve uma circularidade de discursos continuamente reinterpretados.

Este questionamento sobre uma visão verticalizante e hierarquizada das políticas curriculares, numa perspectiva *top down*, de cima para baixo, tem sido também problematizada pelos estudos de Valle e Santos (2018), Fanizzi (2015; 2018) e Lopes (2005; 2006) que procuram analisar o modo de produção curricular a partir do contexto da prática, considerando assim uma perspectiva *bottom up* (de baixo para cima). Tal debate alia-se a outros movimentos, como a campanha "Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola"[10] lançada em 2016 pela Anped a fim de fazer "circular por todo o Brasil vozes que narrem experiências curriculares já desenvolvidas", no sentido de valorização destas práticas em contraposição à proposta de uma Base Nacional Comum Curricular obrigatória.

[10] Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>. Acesso em: 1 jun. 2019.

Por esta perspectiva, Fanizzi (2018, p. 131) propõe uma relativização dos conceitos global e local:

> Embora existam, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e propostas curriculares estaduais e municipais, uma escola de determinado município de um estado qualquer pode definir suas ações de acordo com princípios pedagógicos que lhe são próprios. Nesse sentido, os conceitos global e local podem ser redimensionados e compreendidos de acordo com o contexto de análise. Ora global pode significar mundial ou universal, ora pode referir-se a políticas públicas nacionais ou à macrodimensão de uma secretaria estadual ou municipal de Educação. O mesmo ocorre com o contexto local, que pode, por exemplo, corresponder a práticas educacionais de uma nação – quando a dimensão global se refere ao contexto mundial –, de um município ou da realidade de instituições escolares.

Desta perspectiva, é possível avançar na dicotomização entre local e global, ao admitir que o processo de articulação entre tais dimensões, na produção e prática curricular é inevitável, e desse modo, a adoção dos conceitos de hibridização e recontextualização como categorias de análise das políticas educacionais tem se mostrado como caminho alternativa a este debate. Ao colocar em questão a concepção da centralidade do Estado na produção das políticas curriculares, destaca-se o discurso da performatividade e da cultura comum.

Diante desta análise, Ball e Mainardes (2011) critica a existencia de certo "a-historicismo", no sentido temporal, que coloca em xeque o status de achados e conclusões de estudos que acabam limitados a um momento específico, sem uma análise mais longitudinal dos processos de reforma e mudança. No sentido do espaço, critica também pesquisas que não possuem sentido de lugar, ou seja, "não localizam as políticas em algum quadro que ultrapasse o nível nacional nem conseguem dar uma explicação analítica ou conduzir a um sentido de localidade nas análises das realizações políticas" (BALL e MAINARDES, 2011, p. 40). Desse modo, o autor apoia-se em Popkewitz para defender uma "internacionalização particular das ideias", assim como uma "reflexividade 'nacional' particular". Outro aspecto relativo ao espaço é a defesa do autor de estudos que identifiquem características locais significantes na realização das políticas, pois constata-se o fato de que grande parte das pesquisas "desloca escolas e salas de aula de seu ambiente físico e cultural", fazendo-as parecer iguais. Há portanto, uma omissão das pesquisas sobre política em conduzir um sentido de "região, comunidade ou lugar", e recomenda-se, assim, outra perspectiva que permita ir além de uma descrição empírica, no sentido de buscar uma teorização (BALL e MAINARDES, 2011, p. 41).

Consideramos, assim, a partir da sociologia das políticas educacionais de Ball, uma análise crítica da pesquisa educacional que permita aproximar seu pensamento aos pressupostos da sociologia pragmática, reforçando a impossibilidade de tratar de modo desconectado certas dimensões na análise das políticas, como as marcas espaciais, de tempo, o papel dos atores, o significado das ações dos atores, as relaçõs de poder e os interesses que movimentam tanto as políticas quanto a ação dos atores.

Nessa articulação entre as macropolíticas e a ação dos sujeitos no contexto local, procuramos, aqui, analisar o efeito das "políticas da diversidade" no campo educacional e seus efeitos na prática, com recorte para uma análise do currículo de matemática. Assume-se, deste modo, uma discussão curricular que reconhece a influência dos macro e microcontextos nas políticas públicas educacionais identificando espaços de influência, reinterpretação, recriação e resistência inseridos num ciclo mais amplo da política educacional.

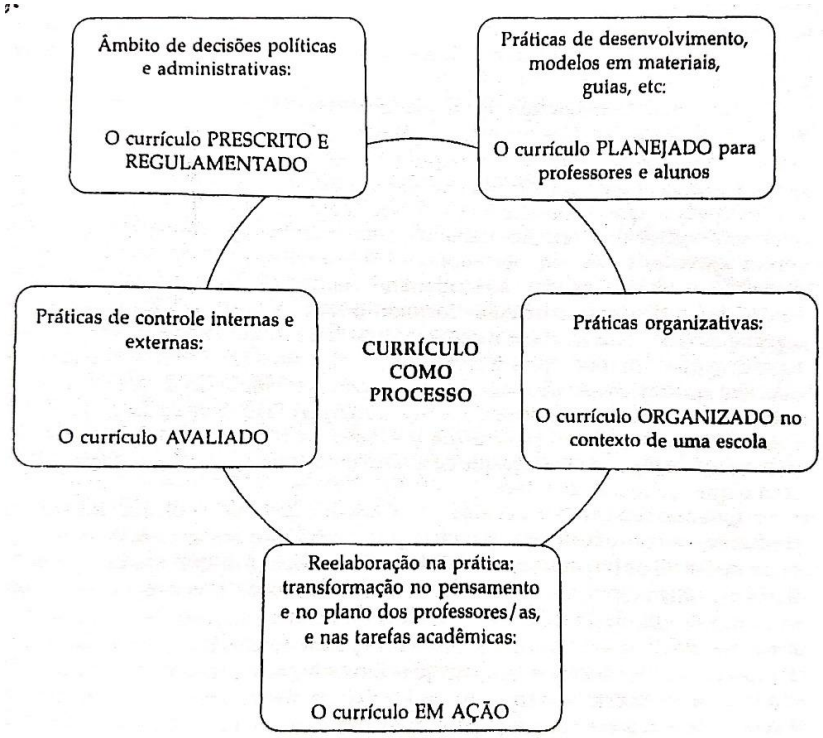
4. Cultura, Currículo e Educação Matemática

Tornou-se lugar comum, nas discussões curriculares, afirmar a dificuldade de alcançar uma conceituação que dê conta das diversas dimensões envolvidas no processo de produção, desenvolvimento e execução do currículo. Tal complexidade se evidencia dadas as múltiplas interpretações produzidas a partir de diversos focos de interesse: do campo educacional; do campo do conhecimento matemático e suas epistemologias; da conceituação de cultura assumida; dos modelos adotados para análise das políticas educacionais; dos próprios embates do campo do currículo. Diante desses múltiplos olhares quando se trata de discutir o currículo, vale discutir o sentidos assumidos para a noção de currículo que interessam a esta tese.

A busca por responder à pergunta "o que é currículo?" não tem encontrado respostas fáceis. De modo geral, por nossa experiência, as respostas formuladas definem o currículo sob diversas perspectivas: a) como seleção de conteúdos; b) como grade de disciplinas; c) como organização temporal do trabalho escolar; d) como planejamentos de ensino ou programas de curso; e) como indução de métodos de ensino; f) como carta de intenções; g) como experiências vividas pelos sujeitos da/na escola; h) como lugar de afirmação de saberes, no sentido das resistências ou conformações; i) como conjunto de experiências vividas. À medida que aprofundamos tais respostas, colocamo-nos frente a uma rede tão ampla de significações que concluiríamos "currículo é tudo" (diretriz, ação docente, sala de aula, aprendizagem,

avaliação, programa, lista de conteúdos, material didático, política etc.) e, assim sendo, currículo não seria nada.

Para melhor localizar o debate numa visão nem tão ampla, nem tão estreita de currículo, respeitando essa multirreferencialidade e complexidade do campo, tomamos como referência inicial a visão de currículo como processo social, "que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos, que interagem entre si" (SACRISTÁN, 1998). Desse modo, em busca de uma dimesão, digamos, mais prática e pragmática de currículo, dialogamos com o que Sacristán (1998, p. 138) identifica como expectativas curriculares capazes de expressar as fases deste processo, que não são o currículo real, mas que revelam diferentes graus de aproximação ao que seria a prática curricular. Desta perspectiva, o autor toma referências concretas e objetivas a partir das quais é possível captar as etapas que marcam o processo curricular, organizando-as em cinco categorias: do currículo prescrito, do currículo planejado, do currículo organizado, do currículo em ação e do currículo organizado, melhor descritas no quadro de referência a seguir.



Fonte: Sacristán 1998, p. 139.

Deste modelo, embora reconheçamos as influências produzidas entre as diferentes etapas, assumimos como foco de interesse para esta pesquisa as relações entre o âmbito das decisões políticas e administrativas, evidenciadas no *currículo prescrito e regulamentado*, e a reelaboração das práticas pelos professores, no plano e nas ações pedagógicas em sala de aula, de matemática, pelo *currículo em ação*.

Acreditamos que esta análise processual pode revelar uma visão sobre as relações entre escola e sociedade, a partir dos fundamentos apresentados na parte inicial deste capítulo, acerca das interações entre macro e micropolíticas, entre os ciclos da política educacional e entre as observações empíricas e teóricas.

Nesse sentido, vale destacar a definição apresentada por Sacristán (2000, p. 143):

> O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato, que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Explicitar o foco de interesse por esta dimensão prática do currículo significa priorizar o contexto escolar e a ação do professor como elementos centrais da análise, sem deixar de problematizar as marcas de indução das macropolíticas que podem influenciar essa ação. Dito de outro modo, esta escolha teórico-metodológica em relação ao currículo, toma como referência etapas do processo de desenvolvimento curricular que se relacionam à prática pedagógica de professores e agentes da escola, em especial no contexto do ensino de matemática, assim como as implicações decorrentes do projeto político-pedagógico assumido.

Neste sentido, Palanch (2016, p. 46) destaca a dificuldade de assumir essa discussão curricular "enquanto reflexão para a ação da própria prática", em decorrência de uma tradição que atribui a outros segmentos da educação a responsabilidade por certas decisões pedagógicas. Portanto, colocar o protagonismo docente, em particular do professor de matemática, como agente e participante das decisões que afetam o currículo escolar implica trazer para o debate as concepções de educação, sociedade, homem, poder, cultura, conhecimento e saber presentes nas propostas curriculares. Assim, analisamos as atividades promovidas em sala de aula e na escola, como ações e interações, que movimentam o palco do tempo-espaço da vida escolar, e que se revelam capazes de evidenciar as concepções cognitivas, políticas, sociais, epistemológicas e afetivas presentes nestas práticas.

Podemos resumir esta concepção curricular, pela análise de Palanch (2016, p. 53) ao afirmar,

> É possível perceber, então, que o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois dele partem as ações e projetos propostos para a melhoria da qualidade do ensino. Para que isso ocorra, o currículo deve ter como função, delimitar as atividades a serem realizadas em sala de aula assim como os conteúdos que precisam ser desenvolvidos

> pela escola, tendo como base, a sociedade, a própria escola, o professor e o estudante.

Compreender a escola como este conjunto de relações entre agentes educativos, gestores, professores, estudantes e comunidade escolar nos leva a responder à pergunta "para quem?" ou "com quem?" se está a produzir currículo.

O protagonismo dos sujeitos da escola e suas formas de ação no desenvolvimento curricular, vem ganhando novos sentidos a partir das reflexões construídas pelas teorias pós-críticas do currículo, uma vez que esta perspectiva amplia as discussões construídas pelas teorias críticas, dando mais espaço à diversidade cultural que marca o ambiente escolar e a sociedade, fortalecendo os discursos de grupos identitários, numa dimensão ainda mais questionadora, libertadora e emancipatória (PALANCH, 2016).

Podemos afirmar que, pelas teorias tradicionais, os debates em torno dos currículos (numa visão técnica, prescritiva e supostamente neutra) tomavam como objeto a busca de respostas para as perguntas "o que?" e "como?" ensinar. Com as teorias críticas e seu posicionamento sobre o processo de reprodução social e cultural presente nos currículos, o interesse passa a ser "para que?" e "por que?" ensinar, incorporando os conceitos de classe social e poder, e denunciando os mecanismos de manutenção e reprodução das desigualdades na sociedade e na escola. Por fim, as teorias pós-críticas ampliam as bases sociais epistemológicas que sustentam a visão predominante até então acerca do conhecimento e colocam em debate as perguntas "para quem?" e "com quem?" se constrói currículo. Desse modo, as relações de poder deixam de se limitar às questões de classe ou à visão dicotômica dominante-dominado pré-definidas por uma macroestrutura, e passam a analisar o caráter discursivo do currículo denunciando as relações de poder que determinam a legitimidade do que deve ser considerado como conhecimento a ser disponibilizado para a escola, abrindo espaço para novos discursos e saberes.

Como sintetiza Galian (2014, p. 27),

> Esses estudos esmiúcam as formas pelas quais o currículo vem construíndo as visões sobre o outro – negros, índios, mulheres etc – por meio de quais discursos e práticas uma imagem desses grupos vai sendo reafirmada, uma imagem que desvaloriza, ignora, rejeita e/ou distorce o diferente, reafirmando o padrão – aquilo que se apresenta como "normal".

Compreender o currículo por esta nova base epistemológica, articuladora das noções de **conhecimento-identidade-poder**, exige o tratamento da cultura como central no processo

de desenvolvimento curricular e permite reconhecer o modo como se constrói e se produz conhecimento, dentro e fora da escola, de forma mais plural do que fora tratado até então, em especial no que se refere ao currículo de matemática. As categorias de raça, etnia, gênero, origem, geração passam a ser incorporadas, e a noção de cultura é então revisitada, "perdendo o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação", no sentido apresentado por Lopes e Macedo (2011, p. 186),

> A concepção de cultura como conjunto de sistemas de significação tem implicações para a compreensão do que encaramos como multiculturalismo da sociedade contemporânea e implica uma revisão da própria ideia de que há culturas para entrar em diálogo ou negociação. Operando no que seriam zonas de fronteiras, autores pós-coloniais têm destacado os fluxos culturais e não as culturas. Para autores como Arjun Appadurai, as culturas são meros estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomea o que é puro movimento. Na medida em que estamos acostumados a pensar a partir desses repertórios nomeados, superá-los exige um processo de desconstrução que vem sendo realizado com a discussão da cultura como híbrido. Trata-se de uma discussão que temos entendido como a mais produtiva no sentido de pensar o currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação.

Desta reinterpretação da cultura e do currículo como cultura decorre uma tensão relacionada à questão do **conceito de identidade** que vale ser problematizada. De um lado, manifesta-se uma visão essencialista da identidade, que partiria de uma identidade mestra; de outro, reconhece-se uma visão plural e dinâmica de pertencimento a determinadas matrizes identitárias. Assim, procuramos lidar com uma visão menos dicotômica do conceito, reafirmando o currrículo como produtor de sentidos, numa perspectiva híbrida, que reconhece momentos de recusa ou percentimento a certos rótulos identitários, assim como de recusa ou aceitação a certas classificações definidas tradicionalmente pelos sujeitos ou pela escola.

Deste movimento, que coloca as culturas em negociação, vale destacar a tensão ainda presente no equilíbrio possível no currículo entre a igualdade social, proposta pelas teorias críticas, e a pluralidade cultural, aprofundada pelos debates pós-críticos. De acordo com Lopes e Macedo (2011), a perspectiva multicultural de currículo, construída no Brasil a partir da década de 1990, especialmente pelos trabalhos de Antonio Flávio Moreira, buscava dar conta, "ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a justiça social". Este conflito, que extrapola o debate educacional e acadêmico, inclui o posicionamento de diversos movimentos sociais, aliados a críticas marxistas, que vêm denunciando a exclusão de suas culturas de uma suposta cultura geral e universal. Na busca

por solucionar estes tensionamentos, Moreira, a partir dos anos 2000, deixa de lado sua abordagem mais multicultural do currículo – no sentido de maior ênfase no diálogo intercultural e no confronto entre diferentes lógicas, como forma de desestabilizar o eurocentrismo predominante na escola – e passa a advogar em favor de conteúdos escolares básicos, dando destaque às disciplinas científicas como referências fundamentais para se decidir aquilo que se deve ser ensinado nas escolas, reassumindo um visão universalista (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185). Este pensamento alinha-se a ideia de "conhecimento poderoso" apresentada também por Young (2011).

Diante da mesma preocupação, Candau (2016, p. 14) apresenta uma proposta *intercultural crítica e emancipatória* que problematiza o caráter predominantemente "padronizador, homogeneizador e monocultural da educação", e expõe um modelo de referência para se pensar uma educação em direitos humanos que é a que melhor se ajusta aos objetivos desta tese. A autora apresenta, assim, três componentes considerados prioritários a esta proposta: a formação de sujeitos de direito, o favorecimento de processos de empoderamento orientado aos atores sociais e a produção de processos de transformação necessários a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Para isso, sugere quatro núcleos de preocupações que representam os desafios a serem enfrentados na construção de uma educação intercultural:

> 1. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos, pré-conceitos e discriminações que povoam nossos imaginários individuais e sociais, questionando o caráter monocultural e o etnocentrismo que estão presentes na escola e nas políticas educativas;
> 2. Articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas e nas práticas pedagógicas, de modo a reconstruir o que consideramos cultura comum a todos e todas, garantindo que a igualdade se explicite nas diferenças;
> 3. Resgatar os processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal, quanto no coletivo, reconhecendo histórias de vida e a construção de diferentes comunidades socioculturais, operando com um conceito dinâmico e histórico de cultura;
> 4. Promover experiências constantes de interação sistemática com os "outros" para relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, de modo a romper com toda tendência de guetificação presente nas instituições educativas. (CANDAU, 2011, p. 29).

Acreditamos que a perspectiva apresentada por Candau indica elementos que melhor auxilliam as análises deste estudo, por revelar alinhamento aos pressupostos até aqui descritos.

O último aspecto a ser mencionado trata do lugar da diversidade no currículo de matemática, e portanto do lugar da matemática no debate produzido pelas teorias curriculares. Apoiamo-nos nos estudos desenvolvidos por Palanch (2016) e Godoy (2015), que apresentam uma profícua reflexão sobre a relação entre cultura, currículo e educação matemática.

Recorremos à Godoy (2015) para explicitar nosso posicionamento teórico pelas ideias produzidas por uma vertente sociocultural da educação matemática e suas contribuições ao tratar da questão do currículo de matemática pela centralidade da cultura, o que tem produzido avançanços para a questão do tratamento da diversidade no currículo de matemática e nas políticas curriculares/educacionais. Em sua tese de doutoramenteo, Godoy apresenta questões da investigação em educação matemática e suas relações com o tema do currículo, descrevendo, de um lado, a perspectiva das reformas e propostas curriculares em seus princípios e dimensões norteadoras e, de outro, as vertentes e movimentos da pesquisa, num diálogo com autores como Godino, Rico e Killpatrick. Ao mapear estas tendências, Godoy (2015, p. 180) destaca a linha "Contexto sociocultural e político do ensino-aprendizagem da matemática" ou "contextos ambiental, sociocultural e educação matemática/transversalidade. Por esta descrição, destaca a produção do Grupo de Trabalho Educação Matemática e Sociedade (MES), a partir do olhar Carvalho (2007), por sua forte ênfase política, social e cultural, na abordagem dada ao currículo, recorrentemente associada aos conceitos de gênero, classe, etnia e cidadania.

Além das produções do MES, Godoy (2015, p. 180) também destaca os estudos etnomatemáticos como o lugar de debate em torno da questão emergente sobre os saberes matemáticos produzidos nas diferentes culturas, cita a abordagem de Bishop sobre "enculturação matemática" e os princípios do enfoque cultural por ele proposto para o currículo, revelando um caminho possível para a construção de um currículo que privilegie "as diferentes culturas e os diferentes saberes matemáticos, instuicionalizados ou não". Outra corrente citada analisa os conceitos de democracia, "conhecimento reflexivo" e "ideologia da certeza" pela vertente da educação matemática crítica, difundida pelos trabalho de Skowsmose, reconhecendo sua importância para denunciar como a educação matemática pode servir tanto aos propósitos de grupos dominantes quanto aos dos grupos dominados (GODOY, 2015, p. 189). Por fim, o autor cita as contribuições e lacunas produzidas pela modelagem matemática (Bassanezi e Barbosa) ao propor uma abordagem da matemática partindo do contexto sociocultural dos alunos.

De fato, a aproximação e o diálogo entre estas quatro correntes de estudos – MES, Etnomatemática, Enculturação Matemática e Modelagem Matemática, assim como os estudos em História da/na Matemática e da/na Educação Matemática, alimentam-se mutuamente quando se trata de tratar a cultura como parte da reações com o conhecimento matemático. Nesse sentido, reconhecemos assim como Godoy que, que nenhuma destas propostas está isenta de críticas, mas é preciso destacar as inúmeras contribuições desta vertente em termos da questão do lugar da diversidade no currículo de matemática, com algum destaque para os trabalhos desenvolvidos pela Etnomatemática, quando consideramos o contexto nacional.

Vale citar também o destaque dado por Palanch (2016, p.131) aos estudos no campo da etnomatemática, ao analisar a questão da relação entre diversidade-cultura-currículo nas pesquisas em educação matemática com foco na questão do currículo, em especial nas categorias currículo modelado pelos professores e currículo em ação, que evidenciam sua dimensão política.

> Cultura e currículo, nesta perspectiva, apresentam-se interligados na medida em que a produção de um está intimamente ligada à produção do outro. Tomar a cultura como centralidade do currículo permite que saberes advindos de propostas multiculturais, como a Etnomatemática, sejam valorizadas e toda diferença (cultural) representada. (PALANCH, 2016, p. 42)

De nossa trajetória pelos estudos em etnomatemática desde a conclusão da pesquisa de mestrado já citada anteriormente (CONRADO, 2015), e a partir dos movimentos nacionais e internacionais que vêm se constituindo por este campo de pesquisa, como espaço de produção de conhecimento em diversos contextos e com diferentes grupos socioculturais, e como espaço de ação política pela relação de diversos pesquisadores deste campo no âmbito da produção de políticas educacionais em geral e no campo do currículo, é notável o aumento dos trabalhos que procuram evidenciar as relações entre cultura, matemática e currículo, o que se pode notar pela produção difundida pela iniciativa produzida pela Rede Latino Americana de Etnomática (Relaet)[11].

Dos estudos analisados por Palanch (2016), em âmbito nacional, notam-se diversas produções por nós classificadas por essa vertente sociocultural, dentre as quais destacamos como forte interlocutores para os objetivos deste estudo: Oliveira (2009), que procurou compreender o modo como as políticas curriculares da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro

[11] A vasta produção deste grupo pode ser verificada pelo site http://www.etnomatematica.org/home/ e pela Revista **RLE**, com ampla divulgação entre os pesquisadores da área, também disponível no link.

chegam à escola e como os professores dela se apropriam; Januário (2012), que analisou a Proposta Curricular para o 2º segmento do Ensino Fundamental da EJA; Cherini (2007), que discute a prática social da culinária em um grupo de alunos da EJA; Giongo (2008) e sua análise dos processos de disciplinamento e os movimentos de resistência em uma escola estadual técnica agrícola com foco no currículo escolar, com evidências empíricas sobre a hierarquização dos conhecimentos e os processos de seleção e hierarquização de conteúdos; Medeiros (2005) e sua investigação sobre a tradição gaúcha na produção de bombachas, com apresentação de narrativas que evidenciam visões de mundo afastadas do padrão normativo.

Dado o considerado, procuramos apresentar os fundamentamos deste estudo, apoiados numa vertente sociocultural da educação matemática que manifesta a importância de se avançar numa perspectiva cultural do currículo, compartilhando a intenção explicitada por Godoy (2015) de avançar nas reflexões e propostas que afirmem o lugar que a educação matemática pode assumir dentro de uma nova cultura escolar, que se distancia da cultura considerada dominante. Para esse autor,

> [...] destituir a disciplina escolar de seu status privilegiado é algo impensável na sociedade contemporânea e, nesse sentido, o debate em torno de privilegiar os saberes matemáticos produzidos nas diferentes culturas se apresenta como emergente no debate vivenciado, principalemente nos estudos etnomatemáticos.
> A questão que se apresenta é como tratar o conhecimento matemático institucionalizado em consonância com os saberes matemáticos não institucionalizados, em um momento em que o país cresce e precisa cada vez mais de pessoas com competências e habilidades desenvolvidas pela matemática institucionalizada.
> [...] Assim, será que não estamos próximos de um novo movimento da matemática, não moderna, mas com uma nova feição, delineada por cores/tons/matizes do multiculturalismo, das questões de gênero e raça, das relações de poder, dos saberes e dos conhecimentos das culturas das minorias, nas histórias dos vencidos? (GODOY, 2015, p. 156)

Dito de outro modo, compartilhamos das inquietações apresentadas por Palanch (2016) em suas indagações sobre "como garantir que todas as diferenças culturais e étnicas estejam no currículo", a respeito de "quais vozes estarão presentes no currículo e quais ainda continuam silenciadas" e "como serão trabalhadas as diferentes identidades e as relações de poder". Alem disso, reforçamos as afirmações apresentadas pelo autor:

> A centralidade e a importância da cultura no mundo contemporâneo atingem diretamente o currículo e motivam-nos a repensá-lo considerando essa pluralidade. Um currículo orientado culturalmente é um currículo que concebe o conhecimento de diferentes perspectivas

> (diversidade), com diferentes abordagens e interpretações, colocando em xeque perspectivas socialmente mais valorizadas e que precisam ser reescritas.
> Para reescrevê-las, será necessário ouvir vozes que foram silenciadas por toda a história e expor as relações de poder que se estabeleceram historicamente. (PALANCH, 2016, p. 55)

Neste sentido, encaminhamos a pesquisa com o objetivo de tentar avançar numa compreensão prática e teórica a respeito do lugar da diversidade no currículo de matemática da educação básica, tentando identificar movimentos de resistência de grupos que assumem uma perspectiva mais próxima dos questionamentos das teorias pós-críticas, numa organização que se aproxima de um currículo multicultural, o que exige uma abordagem sociocultural em sua dimensão política, prescritiva e prática na ação direta dos atores no âmbito da escola e da sala de aula de matemática.

PARTE II.
DIVERSIDADE, DIFERENÇA E POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Para compreender a diversidade como elemento constitutivo das propostas curriculares em matemática, nos diversos contextos da ação política, tomamos como marco para o surgimento destas políticas as ações iniciadas em 2004, com as chamadas "políticas da diversidade" no sentido de Carreira (2017, p. 32):

> [...] a partir de 2004 as políticas de diversidade no governo Lula abarcaram agendas dispersas no Ministério da Educação ou ainda não abordadas pelas políticas educacionais. As principais agendas que, ao longo dos anos, vieram a constituir as chamadas políticas de diversidade foram: gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial, medidas socioeducativas, educação de pessoas encarceradas e educação ambiental.

Em seu estudo, Carreira identifica dois eixos destas políticas: um transversal às políticas educacionais e que abordam as questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos; e outro que representa modalidades destinadas a grupos historicamente discriminados, indígenas, quilombolas, população do campo, jovens e adultos. Para a autora, no primeiro eixo, os conceitos aparecem de modo articulado a raça-etnia e gênero-sexualidade tanto no plano das políticas como na ação política dos movimentos sociais, com destaque para uma articulação entre gênero-raça pela atuação mais recente do movimento de mulheres negras. Compartilhamos da leitura desta autora para tratar do tema da diversidade, a partir das seguintes conceituações:

> **Gênero**: O conceito de gênero ganha espaço nos debates feministas na década de 1980 como um esforço de pesquisadoras e ativistas para compreender a construção histórica e social do ser homem e do ser mulher e das relações assimétricas de poder entre os sexos em diferentes sociedades. [...] Sob uma perspectiva relacional, o conceito se firmou como uma categoria de análise e vem contribuindo para a compreensão e questionamento dos mecanismos de naturalização, criação e manutenção das desigualdades; do binarismo homem-mulher, masculino-feminino, natureza-cultura, biologia-sociedade, gênero-sexo etc; e de formas de controle explícitas e sutis dos corpos que permeiam a realidade social: do cotidiano ao plano das políticas públicas, dos símbolos e linguagem às instituições.[...] A produção teórica encontra-se em fase de grande criatividade, diversidade e divergência, articulando gênero com outros marcadores e categorias sociais como classe social, raça, etnia, sexualidade, idade, origem regional etc.
> **Sexualidade**: Compreendida como construção histórica e social complexa, produto de negociação, de agência humana, de lutas entre aqueles que têm o poder de definir e regular e daqueles que resistem. Reune diferentes possibilidades biológicas e mentais e formas culturais – identidade de gênero, diferenças corporais, capacidade de reprodução, necessidades, desejos, fantasias, práticas eróticas, instituições e valores – às quais não necessariamente estão relacionadas dessa forma [...]. Todos os elementos constituintes da sexualidade têm como base o corpo e a mente, e aqui não estou tentando negar os limites colocados pelos processos biológicos e

> mentais. Mas as capacidades do corpo e da psique adquirem sentido/significado somente em meio às relações sociais. Judith Butler (2003; 2009) afirma que – assim como gênero – sexo também é uma construção social e histórica e critica a imposição da chamada matriz heterossexual na sociedade. Essa matriz seria constituída por um conjunto de discursos e práticas culturais relacionadas com a diferença entre os sexos e encaminhada a produzir a heterossexualidade como padrão. Tal construção seria fruto do efeito performativo de uma repetição ritualizada de atos que acabaria gerando a naturalização da heterossexualidade como hegemônica e obrigatória. A obra de Butler também põe em xeque o binarismo heterossexualidade-homossexualidade, dando base para o questionamento das fronteiras sobre diversidade sexual.
>
> **Raça**: Assumimos que raça não é um conceito biológico, como defendido pelas teorias racistas dos séculos XIX e XX, mas, sim, uma construção política e social, ressignificada por meio das lutas sociais protagonizadas pelo movimento negro. Esse conceito possibilita compreender determinados processos de exclusão, discriminação, dominação e produção de desigualdades entre grupos humanos com base em características físicas e identidades étnico-culturais. As formas contemporâneas de discriminação que veiculam imagens depreciativas de determinados grupos contribuem para as desigualdades no acesso a bens, desigualdades de poder, de conhecimentos e de serviços na sociedade, ou seja, na garantia de direitos. Esses processos são entendidos como constitutivos do chamado racismo.
>
> **Etnia**: Refere-se a uma construção social por meio da qual um grupo de pessoas compartilha heranças históricas e/ou características culturais ou/e linguísticas. Um grupo étnico pode ou não apresentar características físicas comuns e se funda em identidades dinâmicas, contextuais, relacionais. Assim como outros processos de construção identitária, a construção da identidade étnica implica a seleção de traços culturais dos quais os sujeitos se apoderam para transformá-los em critérios de consignação ou de identificação com o grupo em determinado contexto político e histórico (LUVIZOTTO, 2009). Esses traços funcionam como sinais sobre os quais se funda a relação entre "nós" e "eles". (CARREIRA, 2017, p. 34)

Para a autora, o tratamento das intercecções e interconexões existentes entre as categorias gênero, raça, classe social, diversidade sexual e origem regional, entre outras, indicam a necessidade de reconhecer o fenômeno da multidiscriminação, debate que vem ganhando relevância internacional desde a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul, em setembro de 2001. Este desafio vem sendo melhor compreendido por pesquisadores e ativistas, em particular, no caso brasileiro, pelo protagonismo dos movimentos das mulheres negras. Estas novas perspectivas abrem possibilidades para a compreensão das desigualdades presentes no cotidiano e nas políticas, e o conceito de interseccionalidade se revela útil quando aplicado à realidade educacional brasileira (CARREIRA, 2017, p. 38).

Nesta perspectiva de análise, tratar a diversidade implica discutir desigualdades e diferenças negadas, silenciadas ou invisibilizadas em nossa sociedade, em especial no campo da educação, nas escolas e na sala de aula de matemática. Compreendemos, portanto, a

perspectiva cultural pela expressão da centralidade da cultura, que indica a forma como esta tem sido assumida na vida social contemporânea (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p.21).

Para que seja possível definir o recorte de análise desta pesquisa, cabe problematizar as noções de *diversidade*, *cultura* e *diferença* que marcam o debate contemporâneo no campo das políticas e das pesquisas educacionais.

5. Conceitos de diversidade e diferença

A fim de melhor compreender as perspectivas que se constituiram no debate político sobre a diversidade e na constituição das políticas educacionais, vale discutir algumas interpretações e usos comuns dos termos *diversidade* e *diferença*. Para compor este mapeamento, tomamos como referência algumas produções que bem sintetizaram as transformações e disputas em torno destas ideias no período analisado. Destacamos os estudos de Sabrina Moehlecke (2009), que teve como objetivo analisar as políticas de diversidade na primeira gestão do governo Lula; Denise Carreira (2017) que analisou "a agenda das diversidades" nos governos Lula e Dilma; além das análises de Tatiane Rodrigues e Anete Abramowicz (2011; 2013) sobre as condições que possibilitaram a ascensão do conceito de "diversidade" nas políticas públicas.

A expressão diversidade, frequentemente evocada com uso das aspas, tem sido afirmada a partir de um conjunto amplo, profundo, múltiplo e complexo de significados. Numa primeira análise destes distintos usos, selecionamos dois modos diversos de compreender o termo, como variedade e como diferença.

Diversidade como variedade denota uma visão mais próxima do senso comum para aquilo que se compreende como variedade humana, física, social ou ambiental, no sentido de uma "qualidade, atributo ou estado de algo que possui diferentes formas, ou tipos que se diversificam dentro de uma classe" (SILVÉRIO, 2010, p. 87). Esta primeira interpretação associa-se, muitas vezes, ao que se chamou "elogio despolitizado da diversidade", ao desconsiderar as desigualdades que marcam as diferenças entre os grupos ou indivíduos.

Diversidade como diferença pode ser interepretada a partir de uma matriz cultural que dialoga com o que os movimentos sociais, de carater identitário, articulam em termos do que se afirma como "direito à diferença", o que exige o reconhecimento, na esfera pública e privada, de grupos definidos como "minoritários" ou "subalternos". O termo também pode ser

interpretado à luz das ciências sociais ao descrever "a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo "Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se afirmou 'sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais'" (HALL, 2003, p. 52 apud MOHELECKE, 2009, p. 463). É possível reconhecer a tensão entre essas duas perspectivas e seus efeitos para as políticas educacionais: de um lado as lutas por políticas específicas que privilegiam o direito às diferenças e, de outro, os movimentos em favor de políticas universais que privilegiam a igualdade de direitos

De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17), constata-se, nos últimos vinte anos, a centralidade da diversidade, e outros temas relacionados, no debate internacional e nacional sobre o desenvolvimento das pesquisas educacionais. As autoras alertam para o fato de que, se de um lado o uso do termo faz emergir uma inflexão no pensamento social moderno e uma nova forma de olhar para esta questão, por outro lado, seu uso impreciso e indiscriminado pode "restringir-se a simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades" (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17).

Como alertam as autoras, a diversidade colocada na esfera da cultura pode esvaziar a questão da desigualdade, "pois o que é chamado de social, que é o lugar da cultura (a cultura é uma linha do social) não se confunde e não é o setor econômico". Ao colocar a diversidade, como identidades que se relacionam, num plano social, sem considerar a questão da classe social, que determina desigualdades, corre-se o risco de produzir o apagamento destas identidades, num discurso raso que defende a tolerância ao diferente, apaziguando desigualdades e mantendo hegemonias. Nas palavras das autoras:

> Sob o manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico. Além disso, a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital, que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças e, nesse sentido, é preciso incentivá-las. Ou seja, a diversidade foi entendida como uma forma de governamento exercido pela política pública no campo da cultura, como uma estratégia de apaziguamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar hegemonias. (RODRIGUES; AMBRAMOWICZ, 2013, p. 18)

Do ponto de vista acadêmico, o termo “diversidade” aparece no Brasil como sinonimo de “multicultural”, numa perspectiva assumida por Stuart Hall ao qualificar a pluralidade de culturas presente em uma sociedade. Já no campo da educação, esta questão aparece nos estudos relacionados ao conceito de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidade (CANDAU, 2002; 2011). O debate em termos da ideia de multiculturalismo se desenvoveu significativamente neste período inicial, e pode-se destacar três aspectos que marcam e diferenciam os significados oscilantes associados ao uso deste termo, como bem resume Moehlecke (2009, p. 466):

- O reconhecimento ou não das **hierarquias** de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais;
- uma visão mais essencializada ou mais dinâmica da **identidade cultural** de determinados grupos;
- a articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais.

Em uma perspectiva semelhante, Carreira (2017, p. 56) compreende a igualdade nos direitos humanos como uma construção “contínua, dinâmica e conflitiva” em que convivem diferentes visões de igualdade que revelam disputas de projetos de sociedade. Neste caso, a noção de diferença é problematizada a partir da forma como é percebida, colocando em contraposição uma visão de diferença como meio de se afirmar a diversidade ou como mecanismo de práticas excludentes e discriminatórias; se é usada para legitimar discursos da diferença na política de Estados progressistas ou opressores; e de como são tratados os sujeitos nesse discurso, de que modo esses sujeitos são representados ao serem considerados diferentes, ou ainda como respondem os próprios sujeitos a essas representações feitas de si.

Para Carreira (2017), os questionamentos sobre os modelos hegemônicos no campo da educação e dos direitos humanos nas útlimas décadas, produzidos por movimentos socias locais nacionais e internacionais, trazem a necessidade de avançar em novas formulações de justiça social. No centro desses movimentos, coloca-se a tensão entre igualdade e diferença ou diferenças e identidades que se revela no debate teórico, nos movimentos sociais , na relação com as políticas públicas e na concepção de identidade.

Entendemos identidade como aquilo que caracteriza alguém ou algum grupo de pessoas por suas singularidades, decorrentes de sua história, sua cultura, seus hábitos, seus modos, suas experiências de vida, suas perspectivas e seus valores. Por isso a identidade de uma pessoa pode ou não associá-la a um grupo ou comunidade, mediada ou não por um território do qual ela se sinta parte, assim como outros podem reconhecê-la como pertencente a um determinado grupo. Nesse sentido, cada pessoa pode assumir diferentes identidades de

acordo com o contexto, ou de acordo com os sentimentos de pertencimento e vínculo em relação a certos grupos (CARREIRA, 2017, p. 57).

Para Denise Carreira (2017), embora a legislação brasileira dê base à afirmação da qualidade em educação como direito de todas as pessoas, como em qualquer sociedade extremamente tolerante para com as desigualdades, pode-se afirmar que a qualidade em educação no Brasil ainda não é assumida como um direito de todos e como uma questão de justiça. Deste posicionamento, tomamos como matriz conceitual para o tratamento do termo e suas implicações políticas a classificação de Carreira em **seis perspectivas** de análise sobre como as diferenças vêm sendo abordadas e disputadas frente aos desafios da política educacional no país:

Quadro 1 – Perspectivas de análise da diversidade/diferença nas políticas educacionais

Negação das diferenças	Nega o reconhecimento e chega a acusar que este afronta os interesses públicos e coloca em risco a coesão da sociedade e suas instituições.
Irrelevância das diferenças	Diferenças vividas como desigualdades são invisíveis para o processo de elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais, invocam uma neutralidade técnica e acabam por contribuir para o acirramento destas desigualdades.
Diferenças sem desigualdades	Assume o elogio despolitizado da diferença, abordada como diversidade, como um valor humano a ser promovio. Toma-se as diferenças vividas como experiências laterais e não hierárquicas e não se distiguem as diferentes diferenças, suas especificidades, construções sociais e históricas, sujeitos políticos e conflitividades. Valoriza-se a diversidadesem reconhecer as desigualdades que as permeiam e sem propor caminhos que alterem privilégios ou hierarquias construídas.
Diferenças desiguais subsumidas à questão de renda	Diferenças são reconhecidas como desigualdades, mas se defende que investimentos em políticas universais com recortes de renda constituiem uma resposta definitiva para a superação destas desigualdades.
Diferenças somente como especificidades	Diferenças são reconhecidas como desigualdades e consideradas legítmas e relevantes para as políticas educacionais. Atendem a demandas políticas específicas de grupos discriminados, muitas delas construídas como políticas de ação afirmativa, destinadas a compensar os sujeitos. Contudo, não se mexe com a política universal, com as chamadas "políticas duras", essa sim destinada a todos.
Reconhecimento das diferenças desiguais como condição para a garantia do direito humano à educação de todos	O reconhecimento das diferenças está articulado ao enfrentamento das desigualades e é compreendido com base para a construção de uma sociedade democrática, ancorada nos direitos humanos. Demanda políticas específicas para grupos discriminados e pede transformações nas políticas universais, pondo em xeque padrões e referenciais dominantes e estruturais que sustentam relações sociais desiguais. Parte do entendimento de que não há como grantir uma educação de qualidade para todos e todas sem desestabilizar o universal e torná-lo aberto à diversidade humana.

Fonte: CARREIRA, 2017, p. 352 (adaptado)

A década de 1990 consituiu-se para o Brasil como uma década de grande efervecência e contrastes, marcada pela adoção de políticas neo-liberais, com enxugamento do Estado e diminuição de gastos públicos e inovadoras experiências locais com ampliação da presença dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil (CARREIRA 2017, p.111). Para a educação, foi a década que colocou no centro do debate brasileiro o tema da cultura e suas influências para o currículo. Apesar das relações entre a cultura e questões do trabalho pedagógico, como a Didática e a Formação de Professores, foi pelo currículo que o tema ganhou destaque. Podemos considerar como um marco para o surgimento deste movimento a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que problematizou a questão em um volume específico, tratado como tema transversal denominado Pluralidade Cultural. Este período foi marcado por intensa participação de movimentos sociais reivindicatórios que denunciaram práticas discriminatórias na educação e exigiram mudanças. Além disso, nota-se também neste período forte influência de um contexto mundial, que pode ter como marco inicial a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), em Jomtien, na Tailândia (1990); seguido pelas Conferências do Ciclo Social da ONU e a II Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul (2001), quer produziram discursos acerca da necessidade de incorporação da diversidade cultural no debate pedagógico (CARREIRA, 2017; RODRIGUES e ABRAMOWICZ, 2013; MOEHLECKE, 2009).

Embora estas iniciativas cumpram a função de sensibilizar a sociedade em relação a estes temas, a efetivação de açoes e políticas para mundanças nesta temática ocorrem como resultado da pressão de movimentos e grupos sociais. Deste cenário, nasce um conjunto de discussões e ações no campo da pesquisa educacional envolvendo temas como cultura, diversidade, multiculturalismo e interculturalismo, que traduzem a passagem de uma visão homogênea da educação para uma educação que considera a diversidade. Do mesmo modo, pode-se verificar que a política educacional brasileira, pressionada por movimentos internos e externos ao país, passa a responder a estas demandas.

Para Sabrina Moehlecke, essa reivindicação em torno da defesa das chamadas "políticas da diferença" exigia reconhecimento "na esfera pública e política de grupos definidos como "minoritários", "subalternos", e por certas "formas de feminismo". Para a autora tais reivindicações partiram de setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, seguido dos movimentos indígenas e das pessoas com deficiências (MOEHLECKE, 2009 p. 463). Neste sentido, é possível afirmar que a preocupação com a

diversidade cultural em iniciativas tomadas nas políticas públicas brasileiras, a partir do final dos anos 1990, se articulava mais diretamente a questões como raça, gênero e etnia (MOEHLECKE, 2009, p. 465). A tensão entre igualdade e diferença neste período pode ser revelada pelo contraste entre o princípio da diferença e o princípio da cidadania universal, como apresentado por Moehlecke, no trecho a seguir:

> O princípio da diferença questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe. Desse modo, apenas as minorias e povos não ocidentais são alienados de sua cultura e valores, o que torna as sociedades ocidentais cegas à diferença não apenas inumanas, por suprimirem a identidade, como também altamente discriminatórias (cf. TAYLOR, 1994, p.43). Consequentemente, entende-se que a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos.

A questão da autodepreciação de certos povos e grupos minoritários, resultados de um processo histórico de opressão e dominação cultural impõem a adoção de uma imagem depreciativa de si mesmos, com a inferioridade muitas vezes internalizada, mesmo quando obstáculos são minimizados ou eliminados. Isso se pode notar, por exemplo, em relação à mulheres num contexto machista ou patriarcal e na população negra, indígena ou em povos colonizados. Para Fanon (2008) a loucura do racismo causou despersonificação e alienação tanto do branco quanto do negro, sugerindo que ambos precisam ser conscientizados e desalienados. A autodepreciação neste sentido, acaba por tornar-se mais um instrumento de opressão, e a principal reivindicação desses grupos passa pela libertação desta forma destrutiva de identidade, dando lugar ao conhecimento, reconhecimento e respeito às diferentes culturas, com igual valor e direito de existir (Moehlecke, 2009, p. 464) Neste sentido, já nesta épooca, os movimentos sociais, pouco articulavam seus discursos políticos em torno da ideia de diversidade e sim em termos do direito à diferença como afirmado.

Deste panorama teorico-conceitual se desdobram interpretações diversas a respeito das políticas curriculares em relação à questão da diversidade-diferença. Apresentaremos no capítulo a seguir uma organização temporal do desenvolvimentos destas políticas e uma análise geral dos documentos que definem sua produção. Em nossa leitura, procuramos privilegiar, tanto quanto possível, estas diferentes matrizes interpretativas, evidenciando estas marcas conceituais e políticas produzidas ao longo do tempo delimitado no estudo desta pesquisa, que será melhor descrito nos capítulos seguintes.

6. Políticas da Diversidade em três movimentos

Para melhor caracterizar o movimento produzido a partir destas políticas com foco na diversidade, organizamos a análise a partir de uma organização cronológica que toma como referência inicial a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, 1995, passa pela criação da Secad no 1º mandato do Governo Lula e se encerra com a criação da *Secadi*, no final da primeira gestão de Dilma Roussef.

Para isso, apresentamos a seguir uma organização deste conjunto de ações que marcam esses períodos, distribuidos em uma linha do tempo que revela estruturas ministeriais, programas, políticas, projetos, legislações e documentos curriculares publicados que podem indicar o modo como a questão da diversidade foi sendo assumida nas ações do governo federal.

Como se pode observar por meio desse mapeamento, a temática da diversidade constitui-se por uma ampla e complexa rede de ações e assuntos, ora específicos, ora transversais, que revela o emaranhado de pautas e reivindicações deste debate ao acolher as categorias de gênero, raça, etnia, diálogos intergeracionais, educação ambiental, educação inclusiva ou educação especial, educação no campo, educação de jovens e adultos, políticas antirracistas, antissexistas e de combate ao preconceito, à discriminação e às injustiças. A produção deste mapeamento não tem como objetivo inventariar e esgotar todas as produções deste período, mas sim indicar marcos no desenvolvimento desta política por meio dos elementos textuais e curriculares que foram emergindo no decorrer de nossas análises, que tomam como referência principal os estudos de Sabrina Moehlecke (2009) e Denise Carreira (2017).

Quadro 2 – Organização Temporal das Políticas da Diversidade e Diferença

1995-1998	**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO** (1º Mandato)
1996	**Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Inclui um capítulo específico para tratar da educação especial, artigos direcionados à educação indígena e estabelece o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra.
1997	**Parametros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. **Parametros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1997. No conjunto de documentos que compõem as diretrizes que orientam a educação, inclui a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais a serem desenvolvidos pelas escolas. **Decreto 2.193/1997** cria a **Secretaria Nacional de Direitos Humanos** Substitui a antiga Secretaria dos Direitos da Cidadania (SDC).

1998	**Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático** Primeiras observações sobre veiculação de estereótipos étnico-raciais e de gênero nos critérios de avaliação dos livros didáticos. **Construindo a democracia racial**. Brasília: Presidência da República, 1998. Cria o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra entre outros atos. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas** integra os Parâmetros Curriculares Nacionais e estabelece oritentações para a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema a partir do respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade
1999	**Superando o Racismo na escola**. Kabengele Munanga (org.). Grupo Interministerial para Valorização da População Negra (GTI). Ministério da Educação. 1ª edição. Coletânea de artigos que propõem reflexões e ações para o combate ao racismo nas escolas.

1999-2002	**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (2º mandato)**
1999	**Decreto 2.923/1999** cria a **Sedh** Secretaria Especial de Direitos Humanos Substitui à SDH atribuindo a seu titular status de ministro.
2001	**Plano Nacional de Educação** Orienta a elaboração dos planos decenais para os estados, Distrito Federal e municípios e destina capítulos específicos para educação de jovens e adultos, educação especial e a educação indígena.
2001/2002	**LDB/Artigo 28 Educação no Campo** Aborda a Educação no Campo como educação para a população rural e estabelece a promoção de adaptações necessárias à adequação da oferta educacional às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente por meio de: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo** (2002) Definem que a modalidade incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura e os ultrapassa ao acolher os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (CNE/CEB n. 36/2001, p. 96).
2002	**Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade** Programa de apoio à disseminação da educação inclusiva nos municípios e disponibilização de equipamentos e material pedagógico. Cria a **Sedim**, Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher

2003-2006	**LULA (1º mandato)**
2003	Cria a **Seea – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo**, a **Secrie – Secretaria de Inclusão Educacional** e a **Seppir – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.** A **Sedh** passa a integrar a estrutura da Presidência da República. Cria o Comitê Nacional de Eucação em Direitos Humanos e institu o processo de elaboração do **PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** **Decreto Federal 4.887/2003** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. **Programa de Apoio à Educação Especial** Apoio e incentivo à pesquisa, em nível *stricto sensu*, para profissionais que atuam na educação inclusiva. (Seeso/CAPES) **Lei 10.639/03** Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Programa Brasil Alfabetizado**. Voltado para a superação do analfabetismo e contribui para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

	Elaboração do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** MEC/Sedh Sistematização de um conjunto de programas/ ações de educação em direitos humanos que tem como um de seus princípios o respeito à diversidade.
2003 a 2005	**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais** (Resolução n.1, de 17/6/2004) Instituídas pelo Conselho Nacional da Educação para regulamentar lei anterior. **Decreto n. 5.296/04**, referente ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência e **Decreto n. 5.626/05**, regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres** **Programa Brasil Sem Homofobia**
2004	Cria a **Secad –** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a **Seesp –** Secretaria de Educação Especial com nove **Câmaras Temáticas** (Câmara "Educação para a Diversidade") Comissões de Assessoramento (Cadara - Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes 2003; CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena 2004) **Projeto educar na Diversidade** (Seesp) Trata da formação de professores de Ensino Regular para desenvolver práticas de ensino inclusivas **Programa Diversidade na Universidade** (Secad) Sistematização de informações sobre demanda e oferta de ensino médio em terras indígenas **Programa Identidade Étnica e Cultural Cultural dos Povos Indígenas/**Secad Financiamento de projetos de educação indígena, material pedagógico e formação professores. **Programa Ética e Cidadania** Parceria (SEB/MEC)/Sedh) Cria Fóruns de Ética e Cidadania em escolas públicas, abordando temas como inclusão social e discriminação. **Programa Brasil Quilombola** MEC/Seppir Ações de formação de professores para áreas de remanescentes de quilombos, fóruns estaduais, melhoria da rede escolar e a produção de material didático. **Parecer** sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP n. 3/2004) com destaque para as relações estabelecidas entre raça e etnia.
2005	**Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas** (Sesu /Secad) Apoio a projetos de IES públicas, juntamente com as comunidades indígenas, para a formação superior de docentes indígenas e a permanência de estudantes na graduação. **Programa de Ações Afirmativas para a População Negra** (Sesu /Secad) Apoio a projetos dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros para produzir conhecimento sobre a temática étnico-racial e ampliar o acesso dos negros ao ensino superior. **Programa Educação para a Diversidade e Cidadania** (Secad) Apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero. Reedição do documento **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga (org.)Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversida. Primeira Edição1999. Segunda Impressão 2000. Terceira Impressão 2001Segunda Edição 2005.
2005-2006	**Projeto Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual** (Secad) Formação de Professores: Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial em cinco estados.
2006	Documento **Orientações e ações para a educação das relações etnico-raciais** (Secad)

2007-2010	**LULA 2º mandato**
2007	Publicação do **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** **Decreto 6.093/07** Reorganiza o Programa Brasil Alfabetizado
2008	**Lei n. 11.645/08**, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei

	nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".
2009	**Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, deine a Educação Especial como modalidade complementar e suplementar a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica que visa garantir o atendimento, preferencialmente na rede regular de Ensino aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2010	Publicação das **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** Incluindo as modalidades da **Educação de Jovens e Adultos**, da **educação especial**, da **educação** escolar indígena, da educação escolar quilombola e da educação do campo, estabelecidas na legislação educacional brasileira e nas normativas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, com destaque para as Diretrizes Nacionais, que definem a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos os jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio, na idade própria. Inclui como parte da Educação de Jovens e Adultos, a educação de pessoas encarceradas**,** que é objeto das **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade** nos estabelecimentos penais. **Estatuto da Igualdade Racial**

2011-2014	**DILMA ROUSSEF 1º mandato**
2011	Decreto 7.480/2011, cria a **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secadi** pela fusão da Secad com a Seesp MEC.
2012	**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Definem a educação escolar quilombola como modalidade de ensino da educação nacional que compreende escolas localizadas em territórios quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental** define que a **educação ambiental** deve ser uma política transversal de todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos** Estabelece que a Educação em Direitos Humanos visa à formação ética, crítica e política, comprometida com a promoção de uma educação para a mudança e a transformação social, fundamentada nos princípios de dignidade humana, igualdade de direitos, no reconhecimento e na valorização das diferenças e das diversidades, na laicidade do Estado, na democracia na educação, na transversalidade, na vivência, na globabilidade e na sustentabilidade socioambiental. **Diretrizes Nacionais para educação escolar de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo** Destina-se a adolescentes e jovens que tenham cometido ato infracional, conforme o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Lei Federal n. 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e em outras normativas nacionais e internacionais de garantia dos direitos de crianças e adolescentes. As Diretrizes precisam as condições do atendimento educacional destinado a garantir a esses adolescentes o direito ao acesso escolar qualificado, à permanência, ao acompanhamento e à progressão, ao atendimento socioeducativo adequado nos sistemas de ensino e à ação pedagógica curricular adequada ao atendimento socioeducativo.
2013	**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica DCNGEB**. Integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, incluiem as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Publicação do documento **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros (orgs).

	(Secadi) Documento que contém as DCNGEB e suas modalidades de ensino: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes para o atendimento de Educação Escolar para populações em situação de Itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Do panorama aqui apresentado, pela cronologia dos documentos, diretrizes e legislações em função do tempo e das estruturas governamentais que as produziram, classificamos os movimentos e processos de produção dessas políticas curriculares em três ciclos temporais: 1. *O reconhecimento da pluralidade cultural*, marcado pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; 2. *O tratamento das diferenças*, que emerge com a produção de políticas educacionais específicas e a criação da Secad (2004); e 3. *O combate à multidiscriminação*, dado pelo fortalecimento das políticas do ciclo anterior em prol da construção de uma política nacional de atendimento à diversidade humana de modo articulado aos sistemas públicos de ensino, a partir do momento de fusão da Secad com a Seed, criando assim a Secadi (2011). Embora tenhamos estabelecido marcos temporais para definir estes três ciclos temporais, é necessários ressaltar que estes não se configuram como pontos fixos de transição, uma vez que é possível notar a cada ciclo produções e ações do Estado brasileiro na construção das políticas que revelam iniciativas inovadoras e precursoras de questões que movimentos ciclos posteriores. O capítulo a seguir detalha elementos que caracterizaram nossa análise em termos dos avanços e as lacunas em cada ciclo.

7. O reconhecimento da pluralidade cultural

Ao analisar as políticas e programas relacionados a indução de uma política curricular voltada para a temática da diversidade e suas relações com o currículo de matemática, faz-se necessário problematizar as contradições das ações no governo federal que, de um lado, estimulam a proposta homogeneizadora e padronizadora das avaliações nacionais e, de outro,

resistem a esse modelo com o reconhecimento de diferenças e heterogeneidades, de sujeitos e grupos revelando, assim, descompassos entre as políticas de avaliação e de currículo implementadas. Tal análise, nos indica certas contradições entre um discurso oficial que defende as autonomias das escolas e sua diversidade cultural, com garantia para os saberes locais e currículos próprios, e outro que estimula uma cultura comum, um currículo único, uma listagem mínima de conteúdos e o controle destes meio de uma avaliação de aprendizagem por habilidades padronizadas que por vezes desconsideram os elementos que caracterizam estes grupos.

Ao investigar as tensões entre igualdade-diferença, universal-particular, políticas universais-políticas específicas, no contexto prático e no contexto de produção dos textos oficiais, espera-se avançar na compreensão das ações indutoras e reguladoras do Estado em relação ao tema da diversidade e da diferença e, ao mesmo tempo, identificar o modo como tais pressupostos e propostas avançam no sentido da justiça social nas relações cotidianas no interior da sala de aula de matemática.

Assumimos para esta análise da políticas educacionais o sentido afirmado por Sabrina Moehlecke (2009, p. 462) ao distinguir a análise da avaliação das políticas, pois na análise busca-se dar sentido ao caráter da ação pública, de maneira a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível, uma vez que essa ação é caracterizada por incoerências, ambiguidades e incertezas em todos os momentos, num esforço de coordenar forças que operam no interior da máquina estatal e na sociedade. Na linha assumida pela pesquisadora, a formulação de políticas é marcada por um processo que resulta da negociação com diversos interesses que produzem mudanças no desenho originalmente pensado (ARRETCHE apud MOEHLECKE, 2009, p. 463).

Para a construção de nossa análise do ciclo de políticas voltadas para a questão diversidade do currículo escolar, tomamos como marco inicial desta construção o volume específico sobre o tema da *Pluralidade Cultural* que compõe os *Temas Transversais* propostos na integração aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/Brasil, 1998) produzidos durante a primeira gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998).

O documento introdutório aos parâmetros apresenta a intenção de posicionar-se frente a questões para as quais afirma ainda não ter resposta, embora afirme a certeza de ter sido interpelado por certos desafios, para os quais indica a existência de pontos de tensão, que são destacados a partir das categorizações e justificativas reproduzidas a seguir.

Quadro 3 – Pontos de tensão relativos à produção curricular

Tensão entre o global e o local	Tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância. No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados-Nação.Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o "outro" mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do Estado-Nação que a cidadania pode ser exercida.
Tensão entre o universal e o singular	Ao mesmo tempo que é preciso considerar que a mundialização da cultura se realiza progressivamente, é preciso não esquecer das características que são únicas de cada pessoa: o direito de escolher seu caminho na vida e de realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhes são oferecidas, na riqueza de sua própria cultura.
Tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos	Apropriar-se da modernização dos processos produtivos, fruto da evolução científica e tecnológica, assumindo papel tanto de usuário como de produtor de novas tecnologias, sem renegar os valores e o cultivo de bens culturais locais.
Tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável	Num contexto em que uma imensa quantidade de informações e de emoções atuam sem cessar, faltam espaços para maior reflexão sobre problemas e suas soluções; privilegiam-se opiniões, soluções e respostas rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas. Tal é o caso das políticas para a educação.
Tensão entre o espiritual e o material	As sociedades, mesmo envolvidas cotidianamente com as questões materiais, desejam alcançar valores que podem ser chamados morais/espirituais; suscitar em cada um tais valores, segundo suas tradições e convicções, é uma das tarefas para a educação

Fonte: BRASIL/MEC. Parâmentros Curriculares Nacionais: Introdução. 1998. (adaptado)

O documento justifica sua elaboração com um duplo objetivo: "de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras", para com isso "criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania" (BRASIL/MEC, 1998, p. 5). Cabe, portanto, perguntar quem teria o poder de reconhecer este suposto "conhecimento válido e necessário a todos"? Ao desconhecer todos os conhecimentos socialmente construídos, de que modo é possível dar crédito a este referencial comum, especialmente quando se fala em "saberes matemáticos"?

Em relação a uma concepção de diversidade, os parâmetros parecem considerar uma perspectiva que aceita a pluralidade de culturas como variedade, sem explicitar, neste momento inicial do documento, as desigualdades e especificidades dos diversos grupos. Frente a estes desafios, o documento descreve a sociedade brasileira como uma sociedade plural, formada por diferentes etnias, imigrantes de diferentes países e grupos diferenciados de migrantes de regiões brasileiras com características culturais diversas, cuja convivência é muitas vezes marcada por preconceito e discriminação (BRASIL/MEC, 1998, p. 117).

Do ponto de vista do papel da escola, o documento aposta na autonomia e na construção do vínculo entre os atores locais, ao afirmar sobre a importância de uma ação local da escola, convocada à construir seus próprios projetos reafirmando que o desenvolvimentos dos parâmetros ocorrerá "na medida em que cada escola os torne seus", delegando poder a instituição e a comunidade escolar. Ao definir esta autonomia à escola, destaca o protagonismo de seus agentes e a importância do projeto educativo de cada escola, descrito como "peça fundamental de seu bom funcionamento", propondo assim a centralidade da ação dos atores locais nesta construção (BRASIL/MEC 1998, p. 10).

Os parâmetros convidam, portanto, a escola a se assumir como um espaço de vivência e de discussão de referenciais éticos, compreendendo-a como:

> [...] local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL/MEC, 1998, p. 16)

Os argumentos em defesa desta ação local, que coloca em primeiro plano a ação dos atores locais e a constituição de um projeto próprio da escola, fundamenta-se numa análise de conjuntura mundial – e local – com uso de um discurso econômico definido a partir das exigências do mundo do trabalho, da importancia da tecnologia e da importância de se constituir um referencial nacional.

Implicações para o currículo de matemática

Quanto ao lugar dos conteúdos disciplinares na área de matemática, afirma ser necessário "contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis" e que o "sentido e o significado da aprendizagem precisam estar

evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem" (BRASIL/MEC, 1998, p. 10).

A crítica produzida por Monteiro e Nacarato (2005) sobre o lugar dos "conhecimentos matemáticos locais" na tensão entre saber cotidiano e saber escolar, é aqui retomada como elemento de análise acerca das críticas produzidas à proposta curricular revelada nos PCNs, pelo olhar de pesquisadores alinhados a uma abordagem sociocultural na educação matemática. Embora as autoras reconheçam a importância dos avanços produzidos durante a década de 1990 para a educação brasileira, incluindo os próprios parâmentros curriculares, que ao serem apresentados e/ou interpretados como currículo nacional, tiveram como conseqüência um grande número de ações estabelecidas "com a intenção de preparar as equipes pedagógicas, bem como o ambiente escolar". Por outro lado, a crítica às avaliações externas como SAEB e ENEM que passaram a operar nas escolas de modo mais direto, impediram "a orgaização de estruturas curriculares paralelas", de modo que os parâmetros passam a operar como currículos oficiais prescritos na ação das escolas, fato que se revelou em estudos posteriores desenvolvidos por Barreto (1995; 1998; 2012).

Monteiro e Nacarato (2005) seguem indicando as contradições entre o documento orientador do ensino de matemática e os pressupostos apontados na direção de um trabalho voltado para o acolhimento da pluralidade cultural que o próprio documentos indicava:

> Todavia, embora contemple essa tendência psicologizante, o documento que não considera as discussões de ordem sociológica e antropológica que vêm ocorrendo, desde a década de 1970, no campo da Educação Matemática enfatiza em vários momentos a importância do saber cotidiano do aluno e aponta a pluralidade cultural como um dos temas transversais a serem contemplados no ensino de Matemática. Sendo assim, torna-se de relevante interesse para esta reflexão saber como são constituídas, no documento focalizado, as relações entre esse saber cotidiano . oriundo da diversidade cultural . e o saber matemático escolar. É nosso objetivo, portanto, no presente texto, verificar a natureza das relações existentes entre saber escolar e saber cotidiano que permeiam os PCNs.

E concluem com uma visão contrária àquela sustentada pelos parâmentros curriculares de matemática, de que o saber cotidiano serve como um saber prévio e restrito que deve ser superado pelo saber escolar, e esse constituído como mera transposição do saber científico, é o que deve ser considerado como sendo verdadeiro e universal (MONTEIRO; NACARATO, 2005). Desse modo, o documento acaba por contradizer o acolhimento da diversidade cultural e social dos estudantes por meio da valorização dos conhecimentos matemáticos produzidos nas diferentes práticas sociais defendida pelo próprio documento ao afirmar sobre

a importância de "valorizar esse saber matemático cultural e aproximá-lo do saber escolar em que o aluno está inserido".

Do considerado, é possível afirmar que muito embora os Parâmetros Curriculares devam ser reconhecidos pelos avanços em termos dos debates e discussões acerca de sua proposta curricular para o ensino de matemática, bem como a marca em termos dos primeiros movimentos em prol do acolhimento da diversidade por meio do documento sobre a Pluralidade Cultural, as contradições presentes no próprio documento e a visão universalista e descontextualizada da realidade que marca o modo como a matemática é vista pelos professores em suas práticas, não produziu acanços em termos das conceçpões de diversidade anteriormente apresentada, reforçando uma presença da diversidade mais próxima do que seria o mero elogio despolitizado da variedade cultural brasileira, sem ampliar ou modificar visões já estabelecidas acerca do conhecimento e do saber matemático.

8. O tratamento das diferenças

Dado o considerado, noossa análise procurou indicar o papel desempenhado pelas ações produzidas durante este primeiro ciclo ao olocar em cena a questão da cultura e do reconhecimento da diversidade cultural no currículo e no contexto escolar. No entanto, não foi possível alcançar naquele momento inicial todas as especificidades dos grupos de modo a garantir o lugar das diferenças no currículo.

Deste reconhecimento destacamos neste segundo ciclo das políticas curriculares da diversidade a emergência de de uma tomada de consciência das políticas públicas e das políticas educacionais em relação às diferenças. Inaugura-se um conjunto de ações que anunciam uma nova visão em relação à diversidade, num movimento de problematização das diferenças, para além do paradigma da diversidade. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004 marca o início desse período. Como apresenta Fleuri (2006), surge então um campo "híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença, constituído nos entrelugares das enunciações de distintos sujeitos e das múltiplas identidades socioculturais".

Para Moehlecke (2009, p. 461), apesar de as chamadas "políticas de diversidade" terem alcançado maior grau de institucionalização no governo Lula, as concepções que

norteiam suas ações ainda se revelavam muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias. No que se refere às políticas educacionais produzidas neste período, algumas ações concretas podem ser destacadas:

> Nas políticas educacionais, a incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais da "pluralidade cultural" como tema transversal, em 1997, é um exemplo disso. A definição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394/96, de um capítulo específico para tratar da educação especial, de artigos direcionados à educação indígena e do estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra revela a mesma preocupação. Vale mencionar ainda o Plano Nacional de Educação de 2001, que destinou capítulos específicos para educação especial e a educação indígena. Entretanto, estas medidas configuram-se ainda como ações fragmentadas direcionadas a públicos específicos, sem que tenha havido uma reorientação do conjunto das ações do Ministério da Educação. (MOEHLECKE 2009, p. 465)

Destaca-se assim, nesse período, a criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad), em 2004, que estabelece um marco ao abarcar vozes e abrir espaço para ações em relação ao tratamento da diversidade. Para Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 25),

> A Secad foi construída com a perspectiva de contribuir para essa mudança na política pública: conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos; dar conta, portanto, de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental. (RODRIGUES e ABRAMOWICZ 2013, P.25)

No panorama inicialmente apresentado, nota-se uma série de ações e documentos desse período dirigidos ao tema da diversidade na esfera educacional e que revelam os primeiros movimentos na direção de abarcar o tratamento das diferenças culturais nas políticas educacionais. Dentre esses documentos, com efeito direto da problemática do currículo e da formação docente, vale destacar alguns textos como exemplo do que foi produzido naquele momento.

> **Coleção Educação para Todos**
> Lançada pelo MEC e pela Unesco em 2004, configura-se como um espaço para divulgação de textos – documentos, relatórios de pesquisas e eventos – e estudos de pesquisadores, acadêmicos e educadores, nacionais e internacionais, no sentido de aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos. É composta por 32 volumes temáticos, dentre os quais podemos destacar: Vol.7 – *Educação como exercício de diversidade* (2007) e N.8 Vol.25 – *Educação na diversidade: como indicar as diferenças* (2006).

Material para formação docente: Educar na Diversidade (2005)
Material de Formação Docente sobre o tema da Inclusão e Diversidade. Inserido no Programa Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o projeto de formação docente, ajuda a consolidar a política nacional de educação inclusiva poe meio da formação de educadores das escolas dos municípios-polos em todas as regiões do país.

Coleção Cadernos de EJA (2007)
Coleção composta de 27 cadernos: treze para o aluno, treze para o professor e um com a concepção metodológica e pedagógica do material. O caderno do aluno é uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do professor é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos. De acordo com informações obtidas no Portal do MEC, "a Coleção Cadernos de EJA foi elaborada para o ensino fundamental de jovens e adultos, da alfabetização até a 8ª série" e "poderá também ser utilizada, integralmente ou em parte, em outras situações de ensino, como nas experiências de educação não formal, apesar de seu foco ser o ensino fundamental de jovens e adultos ofertado pelas escolas públicas". A coleção segue as orientações curriculares do CNE, organizando os componentes e conteúdos em torno de eixos temáticos e tem o trabalho como eixo geral integrador desses temas. A proposta curricular apresentada inclui subsídios à elaboração de projetos e propostas curriculares para os primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, produzidos pelo MEC.

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006)
Todo material apresentado nessa obra busca detalhar uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino, possibilitando a reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar. Esse exemplar é resultado de grupos de trabalhos constituídos de estudiosos das questões étnico-racial que elaboram textos para cada nível ou modalidade de ensino na perspectiva de fornecer subsídios para o tratamento da diversidade na educação de forma contextualizada.

Cadernos Secad (2007)
Coleção de cinco cadernos que abordam temas relacionados à diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a educação ambiental.
Caderno 1 - Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade
Caderno 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas
Caderno 3 - Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola
Caderno 4 - Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos
Caderno 5 - Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes

Embora sejam reconhecidas as inúmeras ações produzidas nesse período em relação ao tratamento do tema da diversidade-diferença nas políticas curriculares, vale indicar críticas apresentadas por parte da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais, naquele momento de produção, quanto à continuidade da gestão Lula daquilo que já se iniciara na gestão anterior, de Fernando Henrique Cardoso, como apresenta Lopes (2004, p. 115) em trecho a seguir.

> Por que as políticas curriculares se mostram até o momento sem rupturas com as políticas curriculares do governo Fernando Henrique Cardoso? Se o projeto político-social efetivamente mudou, como quero acreditar, é fundamental reverter esse processo e passar a considerar a educação pelo seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais.

Dada a dificuldade de produzir uma análise mais ampla e pormenorizada das políticas educacionais e curriculares desse período, incluindo as questões e temáticas sobre a diversidade-diferença que foram sendo ariculadas ao desenvolvimento das políticas curriculares, especialmente diante do reconhecimento da participação ativa dos movimentos sociais com reivindicações e demandas específicas de grupos minoritários, optamos por selecionar um caso marcante neste segundo ciclo de políticas, em razão de sua complexidade, revelada num processo de produção de políticas específicas e das implicações para o currículo escolar. Trata-se da questão das políticas curriculares para a educação quilombola e de suas relações com a temática étnico-racial, em especial quando interpretadas desde a perspectiva do protagonismo do movimento negro até os desdobramentos em legislações e diretrizes produzidas como resposta às demadas das comunidades e movimentos representativos dessa população. Nesse sentido, vale destacar a reflexão apresentada por Petronilha Silva (CASALI; CASTILHO, 2016, p.5) ao defender uma política curricular capaz de colocar em evidência a diversidade de interpretações constituídas por diferentes visões de mundo, incluindo o ponto de vista de grupos que têm sido desvalorizados ao longo de séculos.

> Currículo é lugar de poder, de transmissão de expectativas que a sociedade cria em torno de pessoas, dos grupos sociais e de lugares que devam nela ocupar. Políticas públicas curriculares visam corrigir distorções de objetivos e metas de educação, sempre que estes declarada ou tacitamente prejudicam, desvalorizam uns e privilegiam outros. A política curricular de reconhecimento e valorização das histórias e culturas afro-brasileiras, dos africanos, dos povos indígenas, que visa a corrigir distorções e desigualdades persistentes ao longo de séculos, "está fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros" (Brasil, 2004 p.2) e também, é claro, os povos originários do nosso país.

Do ponto de vista histórico, é possível afirmar sobre o "profundo silêncio", no âmbito do Estado, ao longo do século XX, no que diz respeito à educação do negro, a partir da análise de Suely Castilho (2016, p.105):

> Pensar em políticas de Estado para a diversidade, no caso brasileiro, é pensar na descontrução de um modelo que tende a homogeneidade, em que a diversidade é substituída pela falsa ideia de "um só povo, abraçando uma só nação". Este foi o argumento propalado em variados espaços e tempos da nossa história para ocultar as desigualdades e mascarar os conflitos.

Em período recente, a autora identifica quatro iniciativas que marcam as políticas educacionais específicas para a questão da educação em território quilombola e que também nos servem como parâmetros para pensar a educação para as relações étnico-raciais. A primeira iniciativa em favor do reconhecimento da diversidade cultural étnica e religiosa no currículo escolar surge com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 com destaque para os efeitos produzidos pelos debates a partir dos Temas Transversais. As segunda e terceira iniciativas ressaltam a importância da Lei 10.639/2003 e os desdobramentos da Lei 11.645/2008, que parte da luta específica do povo negro, com a obrigatoriedade do ensino relativo à história da África e dos africanos, expandindo-se e abarcando a temática da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Castilho (2016) destaca como resultado desse movimento a publicação das *Orientações e Ações para a Educação Ético-Raciais,* que dedicaram um capítulo exclusivo às orientações curriculares para a educação quilombola. A quarta iniciativa ocorre em 2010, com a publicação da Resolução n. 4/2010 que instituia a modalidade Educação Escolar Quilombola e se potencializa com a Resolução n. 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Para Castilho (2016) a educação escolar quilombola encontrava-se diluída na modalidade educação do campo até ser instituída como modalidade específica. No caso mais geral da educação para as relações étnico-raciais, destaca-se também a importância do parecer que aprovou o projeto de Resolução n. 1/2004 das "Diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e de história e cultura afro-brasileira e africana" que reforçou as relações de semelhança entre as questões de raça e etnia no sentido das desigualdades impostas a esses grupos.

Desse resgate sobre o processo de institucionalização das políticas educacionais específicas para a educação quilombola e suas relações com a política voltada para a educação para as relações étnico-raciais, vale observar, de um lado, um movimento em direção das necessidades de grupos identitários como é o caso da população negra – da cidade e do campo – e das comunidades quilombolas, em seus territórios, e de outro a existência de entrecruzamentos de necessidades gerais comuns dessa população com a população indígena, os entrecruzamentos que interessam a uma educação para o combate ao racismo e às

desigualdades que dele decorrem, enfrentadas por uma legislação em favor de políticas educacionais antirracistas e em favor de uma educação para as relações étnico-raciais.

Desse sobrevoo, podemos concluir que, na constituição dessas políticas, há referências às tensões indicadas em capítulo anterios a respeito das falsas polarizacões entre universal-particular ou identidade-diferença. Para compreender o modo como as políticas específicas foram sendo constituídas, é preciso aceitar o fato de que houve disputas entre grupos minoritários no sentido de reafirmarem suas diferenças, ao mesmo tempo que puderam somar esforços para avançar em pautas comuns. Nesse sentido, é preciso reconhecer os entrecruzamentos que vão se construíndo nas diversas políticas curriculares à medida que estas são alimentadas pelo olhar do diferente-semelhante, como é o caso das interrelações estabelecidas entre negro-quilombola, quilombo-campo, campo-cidade, negro-indígena, raça-etnia etc.

De modo semelhante, é possível identificar outros estudos que demonstram os avanços no processo de produção de políticas educacionais identitárias ou, como passaram a ser nomeadas, políticas da diferença. Podemos citar os estudos de Martins e Castro (2016) sobre o tema da diversidade sexual e de gênero no contexto escolar; de Marlene Ribeiro (2013) a respeito de uma política educacional para a população camponesa; de Secchi (2016) em que analisa o desenvolvimento de orientações curriculares sobe a educação intercultural indígena; ou ainda, como mencionamos, Castilho (2016) sobre a política curricular para a educação quilombola.

Desse modo, procurarmos aqui identificar alguns elementos que traduzem a efervecência das políticas da diversidade-diferença neste segundo pereíodo, em que é poossível notar a atuação do Estado, com a forte presença de novos movimentos sociais, ao fomentar ações indutoras que se refletiram em políticas locais produzidas por estados e municípios. Vale destacar a presença crítica e colaborativa de movimentos sociais, de grupos organizados e da universidade em prol do aprimoramento destas políticas. Citamos, como exemplo o modo como Ribeiro (2013, p.670) apresenta sua crítica ao analisar as políticas educacionais voltadas para a população do campo ao afirmar "há elementos para contestar e para aceitar" indicando contradições na constituição das políticas:

> Assim indago: Qual o papel das políticas sociais e, dentro destas, da política educacional, principalmente daquela que é destinada às populações trabalhadoras do/no campo? Afunilando ainda mais a questão, pergunto: Por que, sendo aprovada a educação do campo como política de Estado, confirmada, entre outros, pelo documento *Educação do campo: diferenças,*

> *mudando paradigmas* (Brasil/MEC/SECAD, 2007a), ocorre a implementação
> concomitante do Programa Escola Ativa para as escolas multisseriadas rurais, assentado sobre uma concepção civilizatória trazida de outra época, direcionada, na sua origem, à preparação para o trabalho industrial urbano?

Implicações para o currículo de matemática

Desses entrecruzamentos e da análise desse conjunto de políticas específicas que localizamos num segundo ciclo de políticas da diversidade, chama a atenção o fato de que, embora, por um lado, parte dessas políticas tenha contribuído substancialmente para a atuação do professor de matemática em territórios marcados pelas especificidades dos grupos identitários, por meio de programas de formação ou mesmo por diretrizes e referenciais curriculares. Por outro lado, é preciso reconhecer que, até este momento, as políticas pouco avançaram no sentido de oferecer propostas para o desafio da multiculturalidade presente em contextos híbridos nos quais não é possível particularizar e localizar o currículo em um contexto minoritário supostamente mais homogêneo, como é o caso das populações indígenas aldeadas ou em territórios quilombolas reconhecidos.

Ao analisar os documentos e diretrizes específicas de certos grupos, encontramos um campo muito vasto para problematizar e avançar na direção de uma política curricular maior, que pudesse apresentar caminhos alternativos para o tratamento da diversidade no currículo de matemática. De modo mais específico, poderíamos delinear propostas na própria política curricular, no sentido de avançar no acolhimento da diversidade cultural como eixo de trabalho em contextos multiculturais, ao mesmo tempo que conseguiríamos avançar nas políticas de combate à multidiscriminação.

Para exemplificar e destacar as contribuições desses documentos em direção da construção de um mapeamento de *dimensões* orientadoras das propostas curriculares no sentido de avançar em políticas curriculares específicas e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para pensar a questão do currículo de matemática, citamos as *temáticas* sugeridas no documento orientador da ação para a educação das relações étnico-raciais.

De acordo com Castilho (2016, p. 107), esse documento evidencia que

> [...] o currículo para a comunidade deve ser construído com base em proposta que leve em conta: [...] o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da

> identidade quilombola na sua relação com o meio ambiente, concomitante à busca de melhor qualidade de vida presente e futura, mediante uma tomada de consciência crítica que é sempre emergente ao sentir-se parte da construção do saber. (BRASIL/MEC/SECAD, 2016, p. 157)

Por outro lado, o documento indica temáticas orientadoras que suscitariam produtivas reflexões para (re)pensar o currículo de matemática, tais como identidade, espaço/território, cultura, corporeidade, religiosidade, estética, arte, musicalidade, linguagem, culinária, agroecologia, entre outros. Em seu estudo, Castilho analisou o documento das *Orientações Curriculares para a Educação Quilombola* da Secretaria de Educação do Mato Grosso. De acordo com sua leitura, o texto sustenta-se numa abordagem pós-colonialista que reescreve a história negada a essas comunidades, em especial em relação à contribuição dos africanos e afro-brasileiros, e propõe um currículo que se remeta a procedimentos que rompam com a estrutura funcionalista e eurocêntrica. Sugere anordagens de ensino que considerem os valores da cultura africana, afro-brasileira e quilombola, tais como circularidade, oralidade, energia vital (axé), corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperativismo, comunitarismo, memória, religiosidade, ancestralidade (SEDUC/MT, 2010 apud CASTILHO, 2016, p. 110). Tais categorias vem sendo incorporadas aos debates do campo da etnomatemática e parecem indicar um caminho inovador para propor novos enquadramentos para o tratamento do conhecimento matemático dentro de uma perspectiva curricular voltada para o tratamento da diversidade cultural.

Com este exercício analítico, procuramos demonstrar o modo como as políticas curriculares desse segundo ciclo foram provovendo uma transição do modelo de reconhecimento da diversidade para o tratamento das diferenças, deixando ainda lacunas em relação ao tratamento das multidiscriminações e dos entrecruzamentos de categorias tratadas de modo ainda dicotômico, como as exemplificadas no caso das relações étnico-raciais. Diante das categorias e dimensões indicadas por essas propostas de ação curricular, consideramos válido perguntar em que medida tais aspectos tratados de modo particular nas políticas curriculares para a educação quilombola revelam dimensões tão próprias da condição humana vividas também em outros contextos brasileiros? De que modo esses elementos nos levariam a contribuir para outros modos de produção curricular, em especial nos contextos multiculturais, como seria o caso do contexto escolar urbano?

As reflexões promovidas por este segundo ciclo, sugerem desafios que, ao nosso ver, foram sendo incorporadas ao terceiro ciclo de políticas, apresentado no item a seguir.

9. O combate à multidiscriminação e o desafio da multiculturalidade

A experiência da Secad produziu, como citado anteriormente, inúmeros documentos, políticas, programas e induziu um movimento de práticas pedagógicas voltadas para o tratamento das diferenças e da inclusão. Neste terceiro ciclo, apontamos os avanços construídos pelo ciclo anterior, em que passa a haver maior reconhecimento e aceitação das diferenças culturais por meio de propostas curriculares específicas, que produzem um movimento solidário entre os diversos grupos culturais e identitários, ao reivindicarem a garantia do direito às diferenças por meio de políticas educacionais. Desse processo, decorre o fortalecimento dessas vozes até então silenciadas, que passam também a denunciar o fenômeno das multidiscriminações, dos preconceitos e racismos que afetam a todos, e aos poucos vão exigindo a interseccção de políticas gerais e específicas em direção a uma "Educação para os Direitos Humanos", "políticas de educação antirracista", "antissexista" ou da "Educação para a Paz". Nesta perspectiva, o documento que elegemos como marco representativo deste período, as "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão" (BRASIL/MEC/SECADI, 2013) propõe o fortalecimento de uma "Política Nacional de Atendimento à diversidade humana" articulada aos sistemas públicos de ensino, reafirmando o lugar da cultura como centro da produção das políticas curriculares e alimentando a arena de disputas em torno da função e do *papel da escola* no tratamento das difernças e no combate às mutidiscriminações.

Para a análise desse terceiro ciclo de políticas educacionais da diversidade-diferença, tomamos como referência temporal a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) a partir da fusão da Secad com a Seesp em 2011, início do primeiro mandato de Dilma Roussef. Um modo de interpretar as transformações que decorrem desse novo período, pode ser traduzida pelo olhar de Fleuri (2006, p. 496) ao problematizar os processo de discriminação sociocultural ao analisar as políticas da diferença:

> O tema da diferença e da identidade sociocultural, assim como o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural aparecem com muita força no campo da educação, no Brasil, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. Nesta direção, diversas instituições, assim como movimentos populares, vêm desenvolvendo

> propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a sustentabilidade, para os valores etc.
> Todos estes movimentos sociais e educacionais propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, baseada no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como Multicultural Education (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural.

Dessa perspectiva, decorre uma visão de educação pautada na "ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social" (BRASIL/MEC/SECADI, 2013). Ao organizar em um único documento todas as diretrizes e orientações produzidas ao longo do ciclo anterior, a publicação oferece um amplo registro das possibilidades e complexidades que marcam a cultura escolar no Brasil naquele momento, abrindo caminhos para o surgimento de um novo enquadramento epistemológico e político para as políticas curriculares voltadas à diversidade. Como resume a apresentação do documento:

> Dessa forma, disponibiliza aos sistemas de ensino, esse documento que contém as DCNGEB e suas modalidades de ensino: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes para o atendimento de Educação Escolar para populações em situação de Itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 8)

Podemos assim reconhecer que a transição do segundo para o terceiro ciclo de políticas é marcada por diversas perspectivas teóricas que expressam polissemias, hibridismos e ambivalências no uso dos termos multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade, motivados por uma necessidade histórica manifestada nas diferentes práticas sociais, incluindo as práticas escolares e as proposições curriculares decorrentes do ciclo anterior. Para Fleuri (2016, p. 497) "trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos". Nessa conjuntura, emergem evidentes preocupações quanto ao entendimento e enfrentamento de estereótipos, preconceitos, discriminações e racismos, assim como de processos de inclusão e exclusão social dos sujeitos no contexto escolar.

Diante dessa ampla produção curricular que se constituiu nas últimas décadas, fica a pergunta apresentada por Silvério (2005, p. 90): "em que medida o reconhecimento da diversidade tem contribuído para recriar a ordem social, cultural e política entre os brasileiros?" ou ainda "Como interpretar novas demandas colocadas pela diversidade nas últimas décadas e as não resolvidas anteriormente, como, por exemplo as terras indígenas e quilombolas?". Para isso, afirma o autor:

> Uma resposta parcial às questões acima é aquela que reconhece que a similaridade nas demandas colocadas sob o guarda-chuva da diversidade decorre da constatação de que a persistente exclusão social no Brasil e na América Latina é resultado de séculos de exploração colonial de recursos, subalternização de povos nativos e de descendentes de africanos, trabalho forçado, etc.
> A persistência das profundas desigualdades entre as populações de origem europeia demonstra que, embora o histórico de exclusão social das não europeias tenha diferentes antecedentes e características singulares, elas compartilham características e mecanismos comum de exclusão. (SILVÉRIO 2005, p. 90)

Pode-se afirmar que, ao abrir o espaço escolar para o convívio com as diferenças culturais e sociais reafirmando o lugar da cultura dos grupos minoritários até então silenciados, ficam também mais evidentes os conflitos identitários que decorrem deste encontro e "torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos" (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 7).

Como alternativa, surgem propostas curriculares pela via das teorias pós-colonialistas e multiculturalistas que reafirmam as políticas específicas ao mesmo tempo que reconhecem a dinâmica cultural imposta, tanto para contextos com características mais monoculturais quanto para contextos multiculturais, como é o caso dos contextos urbanos e das grandes cidades. Nesses espaços, as questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, entrelaçam-se à vida social. Mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, que se revelam no interior das escolas e que devem ser incluídos pela escola e pelo acolhimento de cada professor no trabalho com as disciplinas escolares.

De nossa análise, podemos afirmar que o terceiro ciclo de políticas tem produzido o enfrentamento das questões relativas ao combate as multidiscriminações e ao desafio da multiculturalidade na escola. Verifica-se, neste contexto, uma nova perspectiva epistemológica para o conceito de diferença, que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, constitutivas das identidades dos sujeitos e das relações interculturais. Nestes *entrelugares* de produção de identidades e subjetividades, os macroconceitos como classe, raça e gênero já não mais se mostram suficientes para explicar as posições dos sujeitos. Para Fleuri (2006, p. 506), isso implica trabalhar com categorias mediadoras das *interculturas*, relacionando especificidades étnicas, raciais, de gênero com questões de natureza econômica-política. Trata-se, portanto, de considerar as *diferenças dentro da diferença*, produzindo articulações, transversalidades e intersecções entre categorias que deixam de ser tratadas isoladamente ou dicotomicamente, como as que produzem articulações entre etnia e gênero, raça e campo, classe e raça etc.

Implicações para o currículo de matemática

Cabe-nos, agora, perguntar como as políticas desse último ciclo se manifestaram em relação ao currículo de matemática no sentido de oferecer uma proposta voltada ao acolhimento das diferenças culturais e ao desafio do combate às discriminações, que fazem palco na sala de aula e no interior da escola. Embora este não seja um desafio exclusivo da educação matemática, sabe-se que a matemática tem se constituído como disciplina, desde a crítica aos PCNs, no tratamento da diversidade, como simples elogio à diversidade e, quando muito, no reconhecimento do conhecimento prévio como pretexto para, então, emoldurá-lo a uma visão escolar e científica de matemática, de caráter universalista, sustentada numa cultura

eurocêntrica, que silencia outras formas de produção de saberes a partir de práticas sociais e culturais.

Embora o segundo e terceiro ciclo de políticas tenha induzido inúmeras produções acadêmicas para a questão da diversidade-diferença no currículo de matemática, pouco se nota em relação à formação do professor de matemática e à indicação de princípios orientadores para esse novo enquadramento epistemológico da disciplina como proposta curricular. No campo da Educação Matemática, merece destaque, nesse período, os *Cadernos de Formação para o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (BRASIL/MEC, 2015), que oferecem subsídios para a formação continuada de professores em relação à "alfabetização dos estudantes brasileiros e para acompanhar as transformações contemporâneas da sociedade". Os cadernos, organizam-se em: *Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa* (2013), *Cadernos de Alfabetização Matemática* (2014) e *Cadernos de Alfabetização* (2015). A coleção que trata especificamente da matemática organiza-se em oito volumes: 1. Organização do Trabalho Pedagógico; 2. Quantificação, Registros e Agrupamentos; 3. Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; 5. Geometria; 6. Grandezas e Medidas; 7. Educação Estatística; 8. Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber. No documento, menciona-se a questão da diversidade, como a seguir:

> Entender a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro. (BRASIL/MEC/SEB, 2014, p. 15)

Além dos oito cadernos de formação, e um caderno de apresentação, juntam-se outros três cadernos: *Educação Inclusiva* e outro sobre *Educação Matemática do Campo* e *Jogos na Alfabetização Matemát*ica. O texto aos sistemas de ensino suas recomendações:

> Apesar de não fazerem parte do cronograma de formação, ambos os cadernos apresentam conteúdos de suma importância para que o alfabetizador amplie sua compreensão sobre a complexidade do sistema escolar brasileiro. Além disso, os dois textos trazem importantes informações, tanto do ponto de vista legal como também pedagógicas, sobre os temas abordados.
>
> Recomenda-se, portanto, que sejam inseridos no calendário de formação, com a ênfase adequada a cada realidade. (BRASIL/MEC/SEB, 2014, p.15)

Tendo como foco as ações no contexto microsocial e as práticas curriculares no contexto da escola, parece-nos reduzida a produção de orientações curriculares específicas para o trabalho do professor de matemática, que sem provocações e estímulos para refletir sobre novas formas de pensar o conhecimento matemático numa perspectiva cultural, mantém o habito de centrar sua ação pelo valor dos conteúdos escolares desarticulados de outras demandas sociais.

Vale mencionar também que, com as mudanças políticas que sucederam este último ciclo e consequente alteração nas estruturas de governos, num processo de desagendamento destas ações, por meio do qual torna-se dificultoso o acesso a esses documentos por meio de links e sites anterioremente divulgados. Torna-se urgente o desenvolvimento de inicativas capazes de inventarirar e organizar acervos desta produção, assim como o desenvolvimento de pesquisas dedicadas a analisar os discuros que marcam essas ações tanto do ponto de vista das políticas curriculares de caráter identitário quanto na direção de uma política maior de acolhimento da diversidade em contextos multiculturais. Reconhecemos assim as complexidades que afetam as relações entre o desenvolvimento de políticas da diversidade-diferença e políticas curriculares no campo da educação matemática.

PARTE III.
O TEMPO DOS ATORES NA ESCOLA

Como anunciamos no início, o segundo movimento desta investigação procurou analisar a ação dos atores da escola no contexto da prática, tomando como referência o olhar pragmático para as situações relacionadas à temática da diversidade e da diferença na vida escolar, buscando, desse modo, identificar e analisar "os sentidos práticos das práticas dos agentes" (RESENDE; DIONÍSIO, 2016, p. 201). Para isso, foi realizada uma pequisa de campo no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Cieja Paulo Emílio Vanzolini, pertencente à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, Diretoria Regional de Educação (DRE) Ipiranga, também reconhecido como Cieja Sé ou Cieja Cambuci, região e bairro onde se localiza a escola. Desde os primeiros contatos com a escola, em dezembro de 2017, oito meses de convivência intensa se passaram, e sintetizar os registros vividos envolve o difícil exercício de selecionar aquilo que deve ficar de fora nesta análise do campo, dado o volume de dados, observações, documentos e experiências recolhidos neste período.

Dos *espaço-tempos* oferecidos pelo Cieja, pude participar e acompanhar, neste período, as seguintes ações e agentes da escola:

- **Jornada Especial Integral de Formação JEIF**, em encontros semanais, em horário coletivo com todos os docentes da unidade, coordenação e assistentes, com duas horas de duração.
- **Aulas de matemática e informática**, em cinco turmas dos módulos III e IV, que correspondem aos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º)[12], nos períodos matutino, vespertino e noturno, desenvolvidas por dois professores, totalizando de três a cinco aulas de 45 minutos cada, a cada semana.
- **Aulas na Sala de Recurso Multifuncional**, por uma professora especialista, oferecidas a um grupo de três alunos de inclusão.
- **Atividades e eventos extras** como Festa Junina, Formatura, Sarau, Dia do Patrono, Dia da Família, Fórum Pedagógico.

Dos *documentos* produzidos pela coordenação da escola e equipe de ciências e matemática, tive acesso às seguintes produções:

[12] Cada módulo se desenvolve o longo de um ano letivo, logo, após dois anos, o aluno pode concluir a etapa final (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. O Cieja também oferece os módulos I e II que correspondem as séries iniciais (1º ao 4º ano), sendo desenvolvido também em dois anos.

- **Projeto Político Pedagógico PPP** de 2018 e 2017**;**
- **Projeto Especial de Ação** PEA de 2018 e 2017;
- **Plano Anual de Ensino de Ciências** (2018) e de **Matemática** (2018);
- **Planejamentos Coletivos periódicos** da área de **Ciências**, de **Matemática** e de **Informática**, para os módulos III e IV, desenvolvidos nos dois primeiros bimestres do ano letivo;

À medida que a pesquisa de campo se construía, e consequente o vínculo entre a pesquisadora e as demandas dos alunos e da escola se estabelecia, foram criados novos *espaço-tempos* de convício com os alunos e, em acordo com a escola, foi oferecido semanalmente um horário de atendimento para alunos e alunas que desejassem esclarecer dúvidas em matemática ou aprofundar estudos a partir de seus interesses. Por volta do mês de maio, com a divulgação das inscrições para o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)[13], este espaço também acolheu estudos preparatórios para um grupo de cerca de seis alunos, num formato de oficina de resolução dos problemas de prova, o que reafirmou vínculos e proximidades.

Desta *incursão prática*, resultaram inúmeros registros fotográficos, registros de áudio com trechos de aulas ou desenvolvimento de atividades com os alunos, materiais utilizados em sala ou produzidos pelos alunos, além de um conjunto de treze entrevistas com profissionais da escola e alunos. A partir do referencial teórico detalhado na Parte I da tese em relação aos cuidados com o processo de registro de campo numa pesquisa etnográfica, foi produzido um *caderno de campo* em que se registraram cronologicammente, dia a dia, as situações, os personagens, os espaços, os horários, as pautas e primeiras reflexões sobre as observações e experiências vividas ao longo da pesquisa de campo. De modo complementar, na tentativa de produzir e fixar memórias e reflexões, foram produzidos *áudios da/para a pesquisadora*, gravados por meio de aparelho celular, no deslocamento do Cieja para casa, ao final dos dias de estadia prolongada ou nos dias em que não fora possível produzir registros

[13] O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi realizado pela primeira vez em 2002 para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. É realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O Exame é aplicado pelo Inep, mas a emissão do certificado e a declaração de proficiência são responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao Encceja. Em 2018, foram 1.695.607 inscritos no exame e 2.973.375 em 2019, sendo 78,4% os candidatos para certificação no Ensino Médio neste ano (cf. INEP, 2017).

mais cuidadosos no caderno de campo, por ter sido necessário "estar em cena" junto aos professores ou alunos.

O processo de organização e reorganização deste conjunto elementos humanos e não-humanos que compõem a análise do campo permitiu reconstruir as memórias deste longo período, recordando estranhamentos, perplexidades, práticas, agentes, vozes, conflitos, cenas e ações que produziram o desenho de um *roteiro orientador* de escrita deste capítulo. Esse roteiro toma como referência a busca por verificar o modo difuso e complexo de emergência das diversidades e diferenças no contexto da prática escolar, dentro e fora da aula de matemática e suas relações com o currículo. Esta parte final da tese, apresenta-se em três movimentos que agrupam cinco categorias definidas por Resende e Dionísio (2016, p. 220): *chegar*, *estar*, *permanecer*, *partir*, *regressar*. Para esses autores estas dimensões revelam hoje "o quinteto que estabelece uma aliança entre a tradicional arte de educar e uma missão nova à qual à escola (pública) tem cada vez mais de fazer face – *a arte de cuidar*".

10. Chegar

A decisão por realizar uma pesquisa a partir dos prinícpios da etnografia, anteriormente anunciados, especialmente caracterizada por longo período de imersão em campo, fez com que optássemos por realizar o estudo em uma única unidade escolar. Até o exame de qualificação, configurava-se a possibilidade de conhecer diversas realidades, na tentativa de identificar aspectos comuns ao tratamento da diversidade em variados contextos, caminho que foi abandonado, dando lugar a busca por um contexto escolar que se mostrasse o mais diverso possível e com maior acolhimento ao tratamento da diversidade em sua proposta pedagógica. Eu conhecia o trabalho de alguns Ciejas em São Paulo, em especial, o Cieja Cambuci[14], a partir de ações desenvolvidas pela ONG Ação Educativa[15] no campo da Educação de Jovens e Adultos, numa parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo, quando da criação do Programa Transcidadania (oficialmente lançado em 29 de janeiro de 2015, Dia Nacional de Visibilidade Trans [SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO, 2015]), uma rede de proteção e ação que visa "fortalecer as atividades de

[14] Cieja Sé ou Cieja Cambuci passoua ser chamado , em 2018, Cieja Paulo Emílio Emílio Vanzolini.
[15] Fundada em 1994, a Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Mais informações em http://acaoeducativa.org.br/

colocação profissional, reintegração social e resgate da cidadania para a população LGBTT em situação de vulnerabilidade", como detalhado a seguir.

> **Projeto Reinserção Social Transcidadania**: Programa da Prefeitura de São Paulo destinado a promover os direitos humanos e a cidadania e oferecer condições e trajetórias de recuperação de oportunidades de vida para travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade social. O programa possui como dimensão estruturante a oferta de condições de autonomia financeira, por meio da transferência de renda condicionada à execução de atividades relacionadas à conclusão da escolaridade básica, preparação para o mundo do trabalho e formação profissional, formação cidadã. A essas ações soma-se um exercício de aperfeiçoamento institucional, no que tange à preparação de serviços e equipamentos públicos para atendimento qualificado e humanizado. (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO..., 2019)

O relato de experiências, de autoria de duas coordenadoras do Cieja, que fora recentemente publicado num livro organizado pela Ação Educativa (RUOTOLO; GIANNONI, 2017, p.203), descrevia a realidade diversa que caracteriza a escola:

> No bairro do Cambuci, em São Paulo, uma escola vem construindo uma história inovadora na educação de jovens e adultos.
> No Centro Integral de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) do Cambuci os estudantes fazem parte de uma realidade bastante diversa: são pessoas em situação de rua, idosos, abrigados, com deficiências, em tratamento de saúde mental, imigrantes, travestis, transexuais, homens trans, adultos, jovens, adolescentes que se misturam pelos corredores e salas compondo grupos em que todos e todas são diferentes.

Após os primeiros movimentos de aproximação da escola, por meio de contatos telefônicos realizados desde o início de novembro de 2017 e com apoio de uma rede de pessoas da Ação Educativa, da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do próprio Cieja, foi realizada uma série de procedimentos que exigiram, entre outras formalizações, o envio de uma *Carta de Intenção* da pesquisadora e uma *Solicitação para Realização da Pesquisa* da FE/USP (Anexo I), contendo súmula do projeto, cronograma e síntese dos objetivos e ações a serem realizadas. Desde esse momento inicial, houve o cuidado da gestão da escola e da pesquisadora em garantir as formalidados exigidas tanto pela SME, definidas em *Memorando Circular* de 21 de março de 2017 (Anexo II), quanto as recomendações do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP. Os modelos de *Termo de Consentimento* aos sujeitos participantes do estudo foram assim encaminhados desde o início da pesquisa (Anexo III). Após longo período tentando identificar os responsáveis por este processo interno e sua

tramitação nos órgãos da SME, foi obtida a *Autorização para o estudo* comunicada no dia 2 de fevereiro de 2018 (Anexo IV).

Com o desejo de que tudo corresse bem e que a possibilidade do estudo no Cieja se concretizasse, estive, pela primeira vez, na unidade escolar no dia de 16 novembro de 2017, momento muito especial para o estudo, em que fui recebida, em nosso primeiro encontro presencial, pela coordenadora geral *Maria Adélia Gonçalves Ruotolo* e por *Rosana Meire Giannoni*, coordenadora pedagógica, no dia 16 de novembro de 2017.

Em nossa primeira conversa, manifestei interesse em acompanhar as aulas de matemática; e, a partir do longo diálogo que estabelecemos a fim de atender também as necessidades e demandas pedagógicas do Cieja, Rosana sugeriu que eu acompanhasse, e colaborasse com, os encontros da JEIF, nas discussões e formações lá realizadas, toda segunda-feira das 13h às 15h, com todos os professores. Desse modo, fixamos a segunda-feira e a sexta-feira como os dois dias em que eu estaria na escola. Participar da JEIF me permitiria observar a realidade do Cieja de modo mais amplo e aprofundado. Entre as pautas da escola indicadas pela coordenação pedagógica, estavam as novas propostas curriculares nacionais e municipais, bem como as adaptações curriculares tendo em vista as questões relacionadas ao gênero, à saúde mental, ao acolhimento de pessoas em situação de rua e às vulnerabilidades. A coordenadora Rosana compartilhou comigo, naquele momento, suas experiências com educação em ambiente hospitalar e discutiu o desafio de pensar um currículo adaptado para os alunos e alunas do Cieja.

À frente do Cieja, além de Adélia e Rosana, outras duas mulheres, *Denise Aparecida Felipe de Abreu*, assistente de coordenação geral, e *Daniela Cavalcanti Gonini Miyazato*, assistente pedagógica e educacional, compartilham a gestão cotidiana da escola com um grupo de nove pessoas, na gestão administrativa, e dezenove professores, bastante comprometidos com o projeto da escola. Assim Rosana, em um evento na FE/USP[16] em que o Cieja foi convidado a compôr uma mesa para apresentar suas experiências sobre gênero, raça e sexualidadade na educação, manifestou-se:

> Boa noite, muito boa noite. [...] Eu vou apresentar um cieja de resistência. Eu vou apresentar um espaço em que a gente resiste, resiste e resiste. E essa é a nossa palavra. Eu vou apresentar o que a gente vem fazendo e como a gente vem construindo este olhar. E tenho prazer de apresentar isso para vocês.

[16] Jornada "Gênero, Raça e Sexualidade na Educação: Trincheiras da Resistência" realizado entre os dias 14 a 16 de maio de 2018 foi coordenado pela Profa. Dra. Iracema Santos do Nascimento. No evento, Rosana compôs a mesa "Iniciativas de combate à discriminação e de valorização da diversidade na educação básica".

> Então este é o nosso Cieja, lá no Cambuci. Que já começa com a palavra Cambuci, uma planta que resiste, que morre e que nasce. É o nosso Cieja, hoje Paulo Emílio Vanzolini.
> Essa é a nossa turma, nossa gestão. Quatro mulheres, que resistem e resistem, porque ser mulher e ser gestora é resistir. Esses são os nossos professores, que escolheram estar lá, e resistem. Porque muitas vezes não têm a formação que precisam, têm medo das realidades que nós temos. Mas resistem... então, eles estão lá.

Com este grupo de mulheres iniciei os primeiros contatos com a escola e, na chegada do novo ano, depois de curto período de férias, retornei ao Cieja no dia 2 de fevereiro, momento em que fui apresentada ao grupo de professores, que, reunidos, planejavam a "acolhida aos alunos" para o início do ano letivo e das aulas que se iniciariam no dia 5 de fevereiro, quando efetivamente iniciei minha jornada investigativa no Cieja Cambuci.

10.1. De Cieja Cambuci a Paulo Emílio Vanzolini

De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2018, produzido pela escola, o início de funcionamento e a posterior inauguração da escola ocorreram ambos no ano de 1996. Somente com o Decreto n. 43.052 de 4 de abril de 2003, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – Cieja foram criados, produzindo efeitos desde 1 de janeiro daquele ano, na aprovação pelo Conselho Municipal de Educação da Subprefeitura da Sé do Cieja Sé, com sede à rua Cesário Ramalho n. 111. Outras leis e portarias nos anos de 2012 e 2013 estabeleceram as diretrizes para o funcionamento dos Ciejas e promoveram reestruturações. Por estar localizado no bairro do Cambuci, o Cieja também é reconhecido por este nome: Cieja Cambuci. Tempos depois, como informa o mesmo documento da escola em trecho a seguir, houve uma nova designação.

> Há muito tempo se discutia a necessidade do Cieja Cambuci ter o nome de uma pessoa que fosse representativa para o bairro. Em 2017, após pesquisa e discussão entre docentes, discentes, funcionários, gestores e supervisão, chegou-se ao nome do professor, zoólogo e compositor Paulo Emílio Vanzolini, que nasceu em São Paulo e na fase adulta morou e frequentou o bairro do Cambuci.
>
> O novo nome passou por apreciação do conselho de escola, que, por unanimidade, aceitou a designação: Cieja Paulo Emílio Vanzolini.

Essa decisão produziu, em 2018, a oficialização do novo nome da escola, com a realização de um evento oficial, o "Dia do Patrono", que homenageou Paulo Emílio Vanzolini e envolveu professores e alunos em sua preparação.

Com mais de vinte anos de existência, o Cieja oferece atualmente ensino presencial, em horários e modelos alternativos, para jovens e adultos que não puderam frequentar ou concluir seus estudos em idade regular. O atendimento em diversos horários procura acolher a necessidade da população adulta de conciliar as demandas de estudo com outras necessidades da vida, como as exigências do trabalho e da família. A carga horária diária distribui-se em três aulas de 45 minutos cada, totalizando 2h15, oferecidos em diversos horários nos três turnos do dia. Em conversa inicial, Adélia, a coordenadora geral, afirmou que, embora a diversidade estivesse presente em todas as turmas, seria recomendável que eu circulasse nos três turnos. Desse modo, pude acompanhar aulas das turmas com início às 10h, 15h, 17h30 e 20h. O Cieja também oferece turmas às 7h30.

Em 2018, foram abertas 31 salas com 611 estudantes matriculados no início do ano, número que foi sendo incrementado no decorrer das aulas, pois, no Cieja, havendo disponibilidade de vagas, o aluno que procura a unidade interessado em retomar seus estudos pode ingressar nas turmas, a qualquer tempo, após uma avaliação diagnóstica realizada na própria escola. Ouvi diversos relatos de alunos sobre esse primeiro momento de chegada e retorno ao Cieja. Em todos os casos, esse acolhimento inicial marca a trajetória dos alunos, como podemos ouvir na segunda entrevista com a aluna *Evanira P. Dotte*, que eera chamada por *Vani*, uma mulher, viúva de 64 anos, aposentada, sobre sua chegada ao Cieja realizada no período final de nosso estudo de campo:

Vani

Pesquisadora – No nosso último encontro você falou um pouco sobre você, sua idade, seu currículo, por onde passou, como chegou aqui em São Paulo, como passou por todas as experiências que teve, os filhos, tudo mais. Você contou também de sua experiência na escola na infância, falou um pouco de suas memórias e me explicou também porque parou de estudar. E nós estávamos neste capítulo, porque é que você voltou a estudar e como é que encontrou o Cieja. Então, você estava falando que os filhos, crescidos, começaram a lhe estimular a voltar e eu volto a palavra a você.

Vani – Isso, correto. Porque, na verdade, voltei depois que fiquei viúva. Fiquei viúva há seis anos e os filhos, especialmente meu filho mais novo, que é professor, ele insistia muito para que eu voltasse a estudar, porque sabia que eu sempre tive um... assim... algo assim... éé... Eu tinha vergonha de não ter mais do que o primário. Tinha vergonha. Ninguém sabia. Ninguém sabia, só os meus filhos. Amigos, parentes, ninguém sabia. [...]
Então meu filho, todo dia: "Mãe, começa estudar de novo esse ano, vai, vai, volta". E eu não tinha assim... como eu vou te falar... não saía daquilo "ah, eu vou ver". E esse ano, olha bem, em fevereiro, no carnaval, ele me convidou para ir para casa dele para a gente pular no bloco. E eu fui, dormi lá, e aí, quando foi para eu voltar para casa na segunda-feira, ele começou a conversar, conversar e aí ele falou: "Mãe, volta a estudar mãe, volta a estudar. Vai de novo,

você tem tanta vontade, tem tanto potencial, volta a estudar". E eu falei: "Ah filho vou ver... E aquilo ficou pra mim sabe... Porque ele falou de uma forma tão assim... você tem tanto potencial, você gosta tanto, você queria tanto...". Na segunda-feira de manhã mesmo e eu falei é hoje!
Eu sou muito ruim na internet mesmo. Eu entrei e eu só conhecia uma escola de supletivo, que era lá na Zona Norte, que era onde eu morava. Aí eu entrei na internet, peguei o telefone e liguei para lá. A menina falou, pode sim e tal. Só que a gente precisa de um comprovante de que você findou o primário. E foi justamente na zona norte que eu estudei. Fui lá na escola... E foi muito ruim... Falei "vou hoje mesmo", tudo na segunda-feira. Cheguei lá e era a mesma escola, assim, fisicamente. Só que agora tinha uma boqueta com grade. Cheguei lá "boa tarde!", tinha três pessoas, duas mulheres e um homem, sentadas, com o celular na mão. Falei: "Boa tarde" – "Fala". – "É, por favor, olha, eu estudei aqui em 1960, fiz até a quarta série aqui. Gostaria de um comprovante porque vou voltar a estudar". – "Que ano?". –"1960". – "Fulana! Tem uma mulher aqui..."...Tem uma mulher?... [em tom de indignação]. Não falou "tem uma senhora", falou "tem uma mulher"... Aí ela veio: -"Fala". Eu falei: "olha estudei aqui, 1960, e precisava de um comprovante de que estudei aqui." – "Ah, documento. Que ano mesmo?" – "1960" – "Volta amanhã porque não vai dar tempo de procurar hoje, volta nesse horário". – "Tá bom". Aí anotou.

No dia seguinte, voltei, as três pessoas no celular, juro para você, aquilo me chocou de verdade. – "Fala". Não se levantaram para vir até a boca para falar comigo. –"Fala". –"A Renata me pediu para voltar hoje." –"Renaaata! Aquela mulher voltou...".
Aquela mulher? E aí a Renata veio. –"Boa tarde". –" Então. Me dá de novo seu documento, mas eu não encontrei o registro, porque houve uma enchente e foram perdidos muitos documentos e esse seu deve ter sido perdido também". –"Ah mas e como eu faço? Eu preciso ter um comprovante". Eu achava que tinha que ter um comprovante. Aí ela falou: "Ah você pode vir fazer uma prova, a gente aplica a prova e você faz". –"E quando eu posso fazer essa prova?". – "Na quarta-feira fulando está aqui às 10 horas da manhã". –"E eu posso vir na quarta-feira?". –"Não, você pode vir depois da quarta-feira de cinzas". – "Tá bem".
Só que aí eu voltei para casa muito, mas muito chateada. Porque falei "isso não é forma de alguém tratar alguém". Voltei para casa e falei deixa "eu ver na internet", porque falei "para eu vir para zona norte todo dia vai ser muito difícil, um caso sério. Deixa eu ver um supletivo próximo ao Cambuci.

Pesquisadora – Sozinha?

Vani – Sozinha... aí apareceu... [risos] Não... foi bonitinho... que meus filhos, às vezes, dão risada... porque eu sou muito medrosa de entrar na internet, aquela coisa toda. [risos] Aí apareceu um lugar em Vergueiro um lugar na Mooca e um cieja que eu não sabia o que era um Cieja. Aí eu vi o Cieja era a 800 metros da minha casa e eu falei "ô lôco".
Eu não sabia. Eu não conhecia. Sou ainda de ir no guia. Livro Guia, sabe? Aí fui no guia olhar, e falei "nossa logo depois do Largo. Vou lá...". Não, peguei o telefone liguei. – "Oi eu gostaria de estudar aí", sem saber que esse cieja era prefeitura. – "Eu gostaria de saber se tem vaga?". Eu pedi para sexta e sétima né? Aí falou: "tem sim!" [...] Aí eu fale: "o que eu preciso?". – "Você precisa trazer um comprovante de que fez o primário e aí pode fazer". Aí eu falei "vou até lá para segurar a vaga e explicar que só vou fazer a prova daqui a duas semanas". E vim.

Aí cheguei aqui e ela falou pra mim... Ela foi tão educada... Ela falou para mim baixinho "Você sabe ler e escrever?". Eu falei "sei". – "E você quer fazer a prova?" – "Eu quero. Quando?". Ela falou "agora". Falei "quero", sem ter nenhuma ideia de que tipo de prova... E quando fala prova a gente fica assim meio pensando... Ela saiu de trás do balcão: "vou até a coordenação conversar e volto". Já voltou com a provinha na mão, um lápis e uma borracha: "Você senta onde se sente confortável e faz. O que não souber responder deixa".

> Ah, Andréia... E eu peguei a provinha.. E aí, tinha um texto eu tinha que falar sobre o texto... Tinha quatro probleminhas... Tinha um negocinho de porcentagem... E sabe quando você faz, simplesmente faz, sabendo tudo que você está fazendo. Eu fiz, chamei a moça, ela entrou de novo na coordenação. Sabe uma pessoa... ela é tipo luminosa... Ela é luminosa... É a Rosana. Ela sai de lá põe a mão no meu ombro "Ah sim" e fala "maravilhoso!"... E eu tinha que escrever também uma carta para alguém da família dizendo porque que estava voltando a estudar. E falei: "esssa carta é pro meu filho!".
> Aí ela corrigiu e encheu a minha bola, sabe? Encheu a minha bola, de verdade. E ela: "maravilhoso!". Ela falou assim "que série que é?". E eu falei: "eu fiz só até o quarto ano primário". E ela falou "olha, pelo que você fez aqui, eu vou te colocar na oitava tudo bem?". Eu falei: "mas você acha que eu consigo?". Ela falou "consegue. Você vai estudar muito, mas consegue. E então, vai fazer a oitava e a nona este ano?"

A articulação da carga horária diária com o currículo da escola, entre o Ensino Fundamental I e II, se desenvolve com duração total de quatro anos, organizados em quatro módulos e a ampla diversidade dos alunos marca as ações pedagógicas da escola, como informado em seu blog[17]:

> A característica mais marcante do CIEJA é a diversidade: alunos migrantes de várias partes do Brasil (principalmente da região Nordeste) e de outros países, com idades, necessidades, credos, cores, orientações, buscas e sonhos diferentes.Ao longo de toda esta trajetória, muitos educadores e funcionários deram sua contribuição para que mais de três mil alunos tenham concluído o Ensino Fundamental e que muitos outros, egressos de nossa escola, tenham se formado no Ensino Superior. Por tudo isso e muito mais, o CIEJA continua enfrentando os desafios, promovendo a construção do conhecimento para a vida social, política e profissional indispensáveis ao exercício ativo e crítico da cidadania.

Como indicamos anteriormente, a escola participa do Programa Transcidadania, da Prefeitura de São Paulo, "destinado ao acolhimento da população LGBTT, em especial, travestis e transexuais, em situação de vulnerabilidade, oferecendo oportunidade de estudo e formação profissional às participantes do programa, que recebem uma bolsa de estudos para frequentar as aulas" (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO..., 2019, s.p.). A chegada do Transcidadania ao Cieja trouxe uma série de desafios à gestão da escola, que recebeu 85 alunos e alunas, o maior número entre os Ciejas, em função de sua proposta pedagógica e de sua localização, mais próxima da região central da cidade.

A escola, que se apresenta como "uma escola para todos", acolhe também, deficientes, idosos, jovens em liberdade assistida, abrigados, refugiados, mulheres e homens de várias idades, sendo reconhecida como um espaço acolhedor que assume as diferenças entre os alunos como parte de seu projeto político pedagógico. É possível perceber que todos se sentem acolhidos em suas necessidades e particularidades, muitos com relatos de exclusão,

[17] http://ciejacambuci.blogspot.com/

discriminação e violência, vividos em suas trajetórias de vida e escolar. O PPP informa também que dos 611 matrículados, 25% eram jovens de 15 a 18 anos; 10% Transgêneros; 5% de Deficientes; 5 % jovens de 15 a 18 anos cumprindo medidas socioeducativas; 3% Imigrantes e 1% em tratamento de saúde mental; sem indicações sobre o percentual de idosos. Informa também que 65% moram no entorno da escola; 25% residem a até 10 Km de distância e 10% estão a mais de 10 Km de distância da unidade escolar. Durante o estudo, soube que há casos de alunos que vivem em situação de rua.

Neste contexto, o Cieja se confirmou como uma opção bastante viável e motivadora para os objetivos deste estudo – compreender o modo como a diversidade se manifesta e como é tratada numa proposta pedagógica que acolhe a diferença de um ponto de vista pedagógico, curricular e de práticas na sala de aula de matemática. Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha comumente a diversidade como elemento característico, o Cieja Cambuci tornava nosso desafio ainda maior ao incorporar uma política inovadora de acolhimento de grupos de estudantes incomuns no ambiente escolar, como é o caso dos estudantes do programa Transcidadania.

Assim, desde o início da pesquisa, pudemos vivenciar com os professores e com a gestão os desafios pedagógicos e administrativos relacionados a esta recente iniciativa, que foram revelando as influências das políticas educacionais nas condições de trabalho da escola, assim como as dificuldades e respostas da escola às demandas desta comunidade marcada por alta vulnerabilidade e pela necessidade de uma rede de apoio que ultrapassa os muros da escola.

Neste sentido, a descrição de Ruotolo e Giannonni (2015, p. 204) revela o modo como a adesão ao transcidadania trouxe desafios à escola:

> Todos estes alunos tinham como elo comum, as marcas de uma exclusão familiar, social e escolar. Em suas histórias, o descaso, o abuso, o abandono, a violência e a transfobia predominam. A Escola era parte dos processos de opressão e seus relatos denunciavam o medo de que experiências infelizes pudessem novamente acontecer. Eram alunos que não davam crédito à instituição escolar, não reconheciam neste espaço uma oportunidae de aprendizagem e transformação. Para eles tudo seria momentâneo, todo acolhimento poderia ser de fachada e logo a escola mostraria sua real imagem de opressora. Este medo impulsionou estudos e reflexões e maior enfoque no acolhimento e cuidado.
>
> Esses novos educandos impulsionaram gestores e professores da escola a refletir sobre novas questões.
>
> - Como acolher esta diversidade?
> - Quais banheiros disponibilizar para estes alunos?
> - Como lidar com a questão nome social e burocracia documental?

- Como criar uma ponte entre a rua e a escola?
- Como incluí-los nos contextos escolares, desmistificando preconceitos?
- Como garantir a permanência com qualidade escolar e social?

Os detalhes que marcam o acolhimento desta diversidade saltaram aos olhar desta pesquisadora desde o primerio momento no Cieja: nos grafites do muro da escola, produzidos por alunos em comemoração aos vinte anos da instituição; nas rampas de acesso aos deficientes; no "cabide solidário" que compartilha roupas, sapatos e assessórios diversos; nas mensagens incentivadoras coladas junto à identificação de cada sala de aula, como a imagem de uma borboleta que diz à lagarta "se você não se transformar não vai voar"; ou ainda na placa oficial que identifica os banheiros como "sanitário masculino acessível" e, logo abaixo, um rótulo artesanal produzido pela escola "HOMEM trans, cis, hetero, gay, bi, assexual, negro, branco, com deficiência, gordo, magro, alto, baixo, pobre, rico ESTE É O BANHEIRO DE TODOS OS HOMENS". Também no grande cartaz de boas-vindas escrito em várias línguas no início do ano; ou no amplo balcão da secretaria, aberto, sempre com uma flor e alguns folhetos e adesivos de campanhas públicas diversas: "centro de cidadania LGBT", "português para estrangeiros","juntos na luta contra a aids" ou "Direitos de Travestis. Mulheres Transexuais, Homen Trans, Pessoas Transgêneras".

10.2. A equipe de matemática

Cumpridos os trâmites iniciais e estabelecidos os primeiros vínculos com a gestão da escola, restava saber quem seria afinal o professor ou a professora de matemática com quem eu compartilharia esta experiência de estudo. Eu tinha certa expectativa de poder trabalhar com *Regina Celi da Rocha, professora de Ciências do Fundamental II e Médio,* que fora mencionada em certa ocasião por seu longo tempo de casa e por práticas que, a partir de um relato informal das gestoras, pareceram-me interessantes. Além de Regina, havia também a possibilidade de trabalhar com *Carina Tsurue Miyazato* ou com *Diego Daniel Duarte dos Santos*, ambos na mesma função. Os três ministravam aulas de "Ciências e Matemática" e também eram responsáveis pelas aulas de "Informática". No entanto, soube que algumas mudanças haviam ocorrido e, neste retorno em janeiro, fui informada que o Cieja receberia um novo professor, com formação específica para o trabalho com Matemática. Isso fez com

que a disciplina, que antes tratava interdisciplinarmente “Ciências e Matemática”, agora se desmembrasse em Ciências e Matemática. Com isso, Regina ficou apenas com as aulas de Ciências, enquanto isso esperávamos a chegada do novo professor. *Michel Anderson Rodrigues de Paula* foi enfim designado como o novo professor de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio. Curiosamente, a mudança curricular de “Ciências e Matemática” para “Ciências” e “Matemática” não me pareceu promover grandes adaptações e preocupações, talvez pelo fato de que, mesmo sendo tratada de modo integrado, em 2017 o planejamento já apresentava objetivos e conteúdos separados por disciplina.

Enquanto isso, considerando minha disponibilidade de tempo e a grade horária provisória, fui circulando em algumas turmas de *Carina* e *Diego*. Imediatamente, os sujeitos que conhecia pelas descrições do PPP foram aparecendo em cada uma das turmas, e meu impulso inicial foi colaborar ativamente no atendimento aos alunos e no apoio a esses professores. Essas primeiras aulas se configuravam num modelo mais clássico da aula expositiva seguida de exercícios e trocas de resoluções entre os alunos que, estando nos módulos finais, pareciam bem integrados, e aqueles que chegavam logo se agregavam a esse movimento solidário. O clima em sala de aula era sempre leve e muito respeitoso.

Os conteúdos abordados neste início envolviam a revisão das quatro operações básicas por meio da exploração das relações entre unidades de medida de tempo hora-minuto; minuto-segundo etc. Isso ocorreu pois a atividade coletiva escolhida como estratégia comum de acolhimento aos alunos, definida na primeira JEIF do ano, da qual pude participar e quando pude conhecer os professores do Cieja pela primeira vez, teve como pergunta motivadora “O que você faz com o seu tempo?”. A proposta do tema se desdobrou durante a reunião em outras reflexões a respeito do valor do tempo, dos vilões do tempo, dos modos de gerir o tempo. Cada professor foi indicando suas contribuições com sugestões bastante variadas de textos, músicas, poesias: “Elogio do aprendizado do Brecht, você conhece?”, “Fernando Pessoa”, “Tempo Rei do Gil”, “Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo reeeeeii”, “podia ter uma dança circular”...

A temática do tempo não poderia ser mais inspiradora e motivadora para mim, em razão de minhas experiências com a cultura indígena e com os estudos em etnomatemática, e logo fui pensando em muitos caminhos possíveis para lidar com o tema na aula de matemática. Entretando, na condição de recém-chegada, preferi ouvir e observar. A reunião seguiu com uma ideia inicial inspirada em experiência anterior desenvolvida na escola e denominada “árvore dos desejos”, em que cada aluno colocava seu desejo para o ano numa

árvore, simbólica, e terminou com uma proposta comum de construir uma ampulheta, num grande cartaz, para cada sala, em que cada aluno colocaria sua resposta para como desejaria usar melhor o tempo naquele ano escolar,que se iniciava para cada um deles e para cada um de nós.

A estratégia metodológica adotada pela equipe, foi registrada em um documento coletivo, o planejamento quinzenal, construído pelos professores da área. Esse documento ia sendo alimentado periodicamente, após os momentos coletivos da área reservados para planejamentos. Para a quinzena da chegara aos alunos, o registro informa:

> **Objetivos**
> - Propor momentos de acolhimento e integração entre alunos e professores.
> - Realizar atividades de sondagem com objetivo de levantar os conhecimentos prévios.
> - Identificar, localizar, selecionar e descrever informações.
>
> **Conteúdos**
> 1. Texto Fernando Pessoa e questões sobre o tempo.
> 2. A pizza do tempo (Como você gasta o seu tempo: sono, alimentação, deslocamento, trabalho, escola, cuidados com o corpo, lazer, trabalho doméstico).
> 3. Atividades lúdicas.
>
> Procedimento metodológico: Aula expositiva com registro na lousa das questões pelo professor e a resolução e correção pelos alunos. Vídeos, experimentos e atividades em grupo.
>
> **Procedimento mediador:**
> Serão realizadas adequações das atividades para alunos NEEs.
> (Cieja Paulo Emílio Vanzolini. Equipe de Matemática. Professores: Carina, Diego, Regina e Michel. Planejamento Quinzenal Matemática e Ciências da Natureza. Módulos III e IV. Semana 05/02/2018 a 19/02/2018. Registro produzido em JEIF no dia 12/02/2018).

Em razão deste meu entusiasmo inicial e da expectativa que criei em relação às possiblidades pedagógicas de trabalho com o *tempo* na relação com a matemática no Cieja, frustrou-me perceber o tempo dedicado aos algorítmos e ao cálculo escrito dias depois do início das aulas, embora, talvez, não houvesse incoerência entre a escolha pedagógica dos professores naquele momento inicial e o que o planejamento por eles construído coletivamente previa para o 1º bimestre – "A necessidade de novos números: os inteiros, racionais e irracionais; Operações com números inteiros; Potenciação e radiciação; Introdução às equações do 1º grau e Cálculo do valor numérico".

Aos poucos pude compreender – não só graças à observação, mas também com a prática no Cieja, pois houve momentos em que, estabelecidos os vínculos com a escola, acabei "entrando em sala de aula" – que gerir o tempo das aulas de 45 minutos com três aulas semanais é de fato um grande desafio para esses professores, frente às demandas específicas que chegam à área de matemática, seja pelos currículos praticados, seja pelos currículos

prescritos seja pelo desejo e pela necessidade dos alunos. O relógio realmente passa rápido e eu, já habituada a lidar com aulas de 75 ou 100 minutos, por minha vivência na escola privada, onde atuo atualmente, surpreendi-me com a velocidade do correr dos minutos e das semanas no calendário e no planejamento escolar.

No final do mês de fevereiro, fui apresentada ao professor Michel. Na sala dos professores, alguém brincou "*Não é Temer, né?*", e com risos alguém respondeu "*poderia ser Teló*". Já autorizada pela coordenação, apresentei-me a Michel e expliquei as razões de meu estudo; consultei-o sobre como seria para ele ter meu acompanhamento naquele semestre. Michel não só se mostrou entusiasmado como também demonstrou interesse por meu trabalho. Contou-me sobre sua formação acadêmica, um mestrado interrompido na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, e sobre seu interesse pela pesquisa. Ali nasceu uma parceria, que permanceceu durante todo o tempo do estudo de campo.

Michel

Michel – Meu nome é Michel, Michel Anderson de Paula, sempre estudei em escola pública, a minha vida inteira. Entrei na faculdade com 17 anos, com 17 e meio. Fiz matemática, estudei dois anos, tranquei um ano, voltei um ano depois. Fiz mais um ano de bacharel, me formei, comecei no Estado eventuando...

Me formei na Universidade Braz Cubas, em Mogi. Na época, não tinha ENEM, essas coisas, nem nada, enfim, foi o que deu pra fazer. A minha ideia, na verdade, era fazer engenharia, eu queria muito fazer engenharia. Só que engenharia é um curso muito caro e eu venho de uma família de professores, meu pai é professor de português e inglês, a minha tia é diretora aposentada da prefeitura, tenho primas professoras fund1, tenho uma prima que é professora de direito num curso superior numa universidade aqui de São Paulo, então eu já tinha um estímulo...

Pesquisadora – Matemático? Não tinha nenhum?

Michel – Matemático nenhum ... E meu pai, ele não tinha dinheiro, então a ideia era a seguinte, faz matemática, já que você gosta, você começa eventuar, trabalhar, e depois você paga a engenharia ... Então eu entrei com esse intuito.

Pesquisadora – Quando fez o concurso, mais ou menos?

Michel – Entrei na prefeitura em 2010, e no estado, em 2007, 2008. Eu entrei na faculdade com 17 e comecei a dar aulas com 19, como eventual. Fiquei três anos eventuando no Estado e na escola particular [...] Aí eu sai da escola particular e entrei na prefeitura. Hoje eu estou com 33, só fiz isso minha vida inteira. Nunca trabalhei em outra coisa, ...remunerado nada.

[...] Comecei a me interessar mesmo [por matemática], mais ou menos no colegial. Eu tinha um professor, muito bom por sinal, e ele começou a mostrar essa matemática de uma forma diferente. Ele dava alguns exemplos, estas contextualizações. Levava alguns jogos, material manipulativo, coisas deste tipo. Quando eu estava na faculdade, queria também como uma

outra alternativa o concurso público. E eu visava o concurso de oficial de justiça. Aí comecei a fazer um cursinho preparatório, estudando né, e isso, acho que era uns seis meses... E no cursinho eu também aprendi muita matemática, mas aquela matemática do cursinho... mecânica... que a gente tem, não é aquela coisa didática. E aí aquilo foi se aprimorando. Mais ou menos no terceiro colegial, eu já estava pegando exercício por conta própria para fazer. Ia no trem fazendo exercício de matemática, como hobby assim né. As pessoas faziam palavra cruzada, joguinho, liam gibi, e eu resolvia equações [risos]; ah vou resolver esse problema... um gosto mesmo. E foi indo, até hoje.

Pesquisadora – Bom... aí você passou por essa formação na graduação e depois teve uma passagem na pós-graduação, né?

Michel – Fiz pós, na verdade fiz duas pós, mas uma não consegui terminar. A primeira foi sobre Modelagem Matemática na Unicsul, em São Miguel. Essa eu terminei. Eram vários tipos de abordagens, bastante cálculo, era modelagem matemática, era matemática mais aplicada. Acho que um ano e meio depois, 2011, 2012 eu já estava na prefeitura e fiz essa pós na PUC, só que eu não conclui né... por n motivos da vida, minha esposa, tive filho, tudo mais...eu estava me mudando... comprando casa, fiquei sem grana.... [...] A PUC tinha um ano de disciplinas e depois você tinha mais seis meses para concluir o TCC. As disciplinas, eu fiz, mas não fiz o TCC, eu comecei...

Pesquisadora – Como chamava esse seu professor do ensino médio, esse que você falou?

Michel – Renato. Ele virou diretor e depois supervisor do estado. Provavelmente deve ter-se aposentado... Bom, na PUC nós tínhamos é... às vezes era apresentado um certo conteúdo matemático, por exemplo, frações, como você ensinaria frações? E eram apresentadas para gente atividades diferenciadas de como alcançar os alunos, para você poder alcançar aquele objetivo, aquela habilidade do aluno. Porque eu acho que o grande desafio do professor, principalmente no EJA – eu já tinha te falado né? – é você fazer essa seleção da atividade, por conta dessa... assim... é muito heterogêneo, os alunos são muito heterogêneos: uns tem uma facilidade, outros têm uma dificuldade maior. Então, acho que essa escolha da atividade, a abordagem que você faz do conteúdo, é muito difícil. Primeiro, tem a escolha do conteúdo, e que não dá conta, o tempo não dá conta. Então, a gente tem que escolher aquilo que talvez você acha mais pertinente... E, não sei se você percebeu, mas às vezes, na própria aula, a gente tem uma ideia. Na própria aula, surgem assuntos que vão te levando a outras ideias, né? A gente acaba puxando links. Porque, por conta do interesse ali da sala, muda um pouco o percurso, mas a ideia basicamente é sempre a mesma. O que eu aprendi na pós foi exatamente isso. Lá, por exemplo, a gente trabalhava muito com softwares matemáticos, a gente aprendeu a mexer no Geogebra, tinha um outro de geometria também que agora eu não vou lembrar o nome...

Pesquisadora – Cabri?

Michel – O Cabri Geometrique. A gente trabalhava assim com material dourado, a gente mexia bastante com figuras, a torre de hanoi eu conheci lá, a função exponencial... esses materiais mesmo manipulativos. E tinha muito a parte teórica, da didática em si.

Michel mostrou-se bem fiel ao planejamento dos conteúdos definidos em área. Pude perceber, acompanhando as aulas do Diego e Michel,, que as aulas seguiam certo alinhamento, com o que se definia nos momentos de planejamento coletivo. Suas estratégias

de abordagem fundamentadas numa perspectiva mais alinhada à resolução de problemas e à modelagem matemática o revelava mais infiel ao uso de livros didáticos, o que ele fazia eventualmente, mas sempre seletivo na escolha do que ofereceria aos alunos. Chamava a minha atenção a capacidade de adaptação e, talvez, até certa improvisação, das atividades propostas, na maioria das vezes no quadro. Os problemas se mostravam potentes para auxiliar a compreensão dos alunos e para agregar relações de ordem intramatemática, relacionando sub-áreas ou blocos de conteúdos da área, como por exemplo ao propor um trabalho voltado às operações com decimais por meio do trabalho com o cálculo de áreas, em situações que pareciam fazer sentido aos alunos.

Embora meu olhar de pesquisadora não tivesse o foco nas práticas docentes do professor – uma vez que estava mais interessado em perceber como emergia a questão da diversidade e diferença entre os alunos e alunas e as questões ligadas aos conflitos do ponto de vista curricular – esse me chamou atenção. Michel tentava dugir de abordagens mais clássicas "definição", "exercícios", "aplicações", embora por vezes também adotasse esse modelo. Os problemas apresentados promoviam interações e a atitude de Michel procurava acolher as experiências e as vozes dos alunos, grande parte das vezes. Apesar de muito jovem, Michel revelava muita desenvoltura, capacidade de adaptação, escuta, respeito aos alunos, improvisação, tranquilidade e controle do tempo.

Essa autonomia docente e certa desfiliação ao uso de um único livro didático ou material de referência também se repetiam em relação às prescrições curriculares oficiais. Isso se revelou em uma das JEIFs específicas com os quatro professores da área, no início de março, quando a coordenadora entregou a cada um a recém-publicada coleção sobre as *Orientações Didáticas do Currículo da Cidade* (SME/COPED, 2018) acompanhada do novo *Currículo da Cidade* (SME, 2017), que foram divulgados no final de 2017. A importância do novo currículo já fora pauta das primeiras JEIF do ano, dado que a prefeitura lançara seu documento curricular oficial para a escola regular antecedendo o próprio lançamento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental regular, publicada logo em seguida. Nessa ocsaião, enquanto meu impulso foi parar tudo para ver o conteúdo que se apresentava naqueles materiais, a reação dos professores foi folhear rapidamente o documento, reconhecer que ele não era voltado para a EJA – o que se reforçou com o argumento da professora Regina, que participava de um grupo composto pela Prefeitura e que discutiria e produziria o novo Curriculo da Cidade para a EJA –, e assim voltar ao planejamento coletivo semanal das aulas, dado o curto tempo que tinham para essa tarefa. No período restante do estudo de

campo, esses documentos não apareceram mais, a não ser quando eu esbarrava com ele em alguma prateleira ou no armário do Professor Michel, quando em busca de algum material solicitado por ele.

Essa atitude de *fechar os olhos* a certas demandas e situações – rotineiras ou não – tem sido discutida por alguns autores que seguem um enfoque pragmático e problematizam os *regimes de engajamento e envolvimento docente* diante de situações mais ou menos controversas presentes na vida escolar (RESENDE; DIONÍSIO, 2016; LANTHEUME, 2012). Como pesquisadora interessada na questão dos efeitos de uma política curricular, parecia-me fundamental, naquela situação, a apropriação daquele documento. No entanto, a atitude de tomar conhecimento – superficial – de sua existência e deixá-lo em segundo plano, para um outro momento, pode também ser interpretada como uma estratégia autonoma – coletiva ou não – de *silenciar* ou por vezes *boicotar* aquilo que não se mostra urgente para o tempo da ação dos atores na escola e, assim, garantir e resguardar o (pouco) tempo dedicado à tarefa que se mostra válida e necessária, sustentada pelo argumento que se fundamenta na própria história e prática dos atores em sua experiência naquele contexto específico da EJA.

A prática profissional construída com/na EJA também é uma marca da experiência do professor Michel, apesar de sua pouca idade. Nesse sentido, vale destacar, aqui, trecho da entrevista por ele concedida por meio da qual foi possível compreender um pouco mais sua trajetória profissional, sua chegada ao Cieja e suas diferenças em relação a outras escolas e modelos de oferta de EJA.

> **Pesquisadora** – Você falou um pouco de sua experiência na rede particular e na rede pública. E mencionou experiência com a EJA. Na verdade, você está começando aqui no Cieja Vanzolini este ano, mas já vinha construindo essa experiência com a EJA em outro lugar. Se puder falar desse movimento aqui pro Cieja... porque você estava me contando que escolheu vir pra cá, na verdade, né? Todo mundo que está aqui passa por uma seleção? Como chama isso?
>
> **Michel** – Isso, isso. Nós somos designados. É uma designação. Os professores da rede são apenas professores da rede, aí você faz uma prova interna, um concurso, as questões que eles cobram são acerca do currículo da EJA. Depois tem um projeto, eu posso mostrar o meu pra você... A gente apresenta esse projeto. Depois, lá no Cieja de Guaianazes, eu fiz uma entrevista com uma supervisora, duas diretoras, se eu não me engano, uma era diretora, a outra era coordenadora do Cieja e uma professora.
>
> **Pesquisadora** – Tem uma entrevista então, não é só a proposta?
>
> **Michel** – Um bate-papo... eles queriam saber as minhas expectativas, onde eu já trabalhei, o que penso, qual era minha ideia de trabalhar com EJA. Eu trabalhei com

EJA no estado foi em... eu ingressei no estado em 2007, em Mogi. Era uma escola, zona rural, que também é um outro contexto. Os alunos iam à escola à cavalo, então você tinha que procurar outros exemplos né... porque nem sempre os exemplos aqui da cidade vão servir para eles.
[...]

Pesquisadora –Então também era um terreno desconhecido?

Michel – Sim, era um terreno desconhecido. Na verdade, é um distrito de Mogi, mas quase chegando em Bertioga, mas é zona rural ali. As condições e tal...

Pesquisadora – Como chamava essa escola?

Michel – Escola Estadual João Cardoso Santos. Fiquei dois anos lá, longe. No EJA no estado, acredito que tenha sido 2011, 2012, acho que eu já estava na prefeitura. Isso mesmo, fiquei dois anos no EJA, e é diferente daqui, porque era um EJA regular, quer dizer, eram quatro aulas por turma, aqui são duas. Quatro aulas de 45 minutos, lá era o dobro da carga horária. Eram menos salas, mas era o dobro. Assim, você conseguia expandir mais. Aqui não, aqui é metade. Aqui o tempo é curto.

Pesquisadora – Essa é uma diferença entre o que você viveu lá e aqui?

Michel – Também a questão da proposta da escola, da comunidade. Porque a escola é reflexo da comunidade... dos alunos ali... E a maioria dos alunos era de periferias, e, assim, por exemplo, acho que não tinha tanto essa heterogeneidade... Na verdade, o EJA sempre tem, mas aqui, acho, que é mais. Porque aqui a gente mexe com estrangeiro, tem essa questão dos estrangeiros, os transexuais, tem liberdade assistida... os deficientes... Lá não tinha deficientes... pelo menos não que me lembre... E essa questão aí dos deficientes a gente tem uma grande dificuldade. Isso aí qualquer professor.

Pesquisadora – Bom, isso a gente vai poder conversar melhor depois. Mas, olhando para essa sua experiência da EJA, você falou de algumas diferenças; tem alguma outra coisa que você destacaria? Semelhanças, coisas que você realizou lá e que lhe ajudaram aqui, de alguma maneira.

Michel – Sim, é... assim, no EJA, por exemplo, acho que, talvez, a grande sacada é a gente procurar exemplos que sejam pertinentes a eles. Porque o EJA, claro, são jovens e adultos que já trazem uma história de vida, uma experiência, coisa que um adolescente, às vezes, não tem necessariamente. E o que aprendi lá, é que é sempre muito interessante você explorar isso, esse conhecimento empírico que ele já traz da vida.

Pesquisadora – Isso você aprendeu na própria prática? Ou houve alguma formação dentro da escola que lhe sensibilizou para isso?

Michel – Na prática, dando exemplos... Na verdade, a gente acaba lendo uma coisa ou outra, até mesmo para o concurso. No concurso é cobrado isso, não é verdade? Os concursos cobram. Só que você está vendo isso na prática, porque sabe que tem que fazer isso, mas na prática, para buscar, tem que conhecer os alunos. Você tem que

> saber: fulana mexe com bolo, faz receita, então você pega exemplos ali. O outro, pedreiro, tem a questão do aluno que é vidraceiro... Você traz mais exemplos para fazer mais sentido para ele, porque senão fica aquela coisa muito abstrata... Já o adolescente do regular, de repente, dependendo do que você fala, não tem essa essa noção igual o adulto tem.

Como se pode observar pelo diálogo, a formação teórico-prática de Michel, aliada a uma herança familiar no campo da educação e sua curiosidade jovial e interessada em se aprimorar, faz com que a imagem do professor Michel se afaste do retrato comum do professor da EJA em muitas partes do Brasil. Estes, muitas vezes, são apresentados como *educadores improvisados*, dada a precariedade de sua formação para lidar as características desse público e a ausência de formação inicial e continuada que possa problematizar e aprimorar práticas ainda centradas no realidade da escola regular. Vale aqui destacar mudanças ocorridas no público da EJA, que não se caracteriza apenas pela população mais velha, fazendo conviver idosos e jovens no mesmo espaço escolar, como apresenta Maria Clara Di Pierro (2017, p. 11).

> O campo focaliza as pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescênia em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. Engloba também aquela parcela da juventude que teve acesso a escolas na infância e adolescência, porém não logrou sucesso na aprendizagem, realizando percursos acidentados, marcados por reprovações e abandonos; esses jovens procuram alternativas de reinserção no sistema educativo e aceleração de estudos. Compreende ainda pessoas jovens e adultas que interromperam os estudos nos níveis obrigatórios à sua época (o antigo primário ou o ensino fundamental) e que buscam nivelar sua escolaridade no patamar requerido pelo mercado de trabalho garantido pela legislação atual às novas gerações (o ensino médio).

De modo geral os recursos oferecidos pelo Cieja são restritos. As salas de aula nos módulos III e IV seguem um conceito de sala ambiente, mas isso se resume a livros didáticos da área disponíveis em armários abertos, um armário que os professores utilizam para armazenar trabalhos de alunos, além de um pequeno espaço para materiais como réguas, lápis, lápis de cor, dados, elásticos, ábacos. Trazer materiais ou roteiros de atividades não é comum no Cieja. O número de alunos é alto e os materiais, como papéis e tintas para impressão, são limitados e controlados pelo próprio custo e pela escassez de recursos para essa finalidade. A sala de informática dispõe de cerca de vinte computadores, mas nem sempre é possível utilizá-la, pois lá ocorrem as aulas de Informática. A internet é bastante lenta e não permite

fazer uso de recursos ou plataformas on-line. Existe uma sala de aula que acabou sendo adaptada e tornou-se um misto de espaço para as reuniões pedagógicas, que também ser de sala para projeção de filmes, com *data-show* e equipamentos de som, e como uma biblioteca, pois dispõe de armários abertos, apoiados às paredes, com um acervo bastante rico de livros técnicos e pedagógicos, coleções didáticas e literaturas diversas bem adequadas ao público adulto e às diversidades presentes no Cieja. Esta sala recebe o nome de "Sala Espaço Cultural Machado de Assis", e muita coisa cabe nos seus 41 m^2.

Um cartaz grande com a tabuada fica fixado acima da lousa e frequentemente é utilizado pelos alunos durante as aulas. Na parede oposta, um cartaz me chamou a atenção: "Proibido o uso de celulares nesta área. Lei Estadual 12.730/2007". Apesar de uma proposta mais moderna, nunca vi calculadoras sendo oferecidas aos aluno nas atividades das aulas de matemática; no entanto, a maior parte dos alunos tem celular, e portanto este é um recurso disponível, mas bem pouco utilizado. Registrei esse incômodo no caderno de campo: "Por que não calculadoras? Por que tanto cálculo escrito? Conta armada". Também me incomodava a ausência de oferta de situações que pudessem desenvolver mais o cálculo mental e aproximado, muito comum na prática dos educandos adultos.

Diante disso, propus a Michel a possibilidade de realizarmos alguma atividade que pudesse explorar as estratégias de cálculo mental dos alunos. Ele prontamente abriu espaço na aula seguinte para que pudéssemos fazer algo neste sentido. O mesmo movimento tentei posteriormente numa conversa com Diego, que me justificou a dificuldade de trazer esta abordagem de cáclulo no módulo IV pelo fato de eles costumarem desenvolver este aspecto nos módulos anteriores; assim, retomar esta perspectiva nos módulos finais demandaria tempo e concorreria com outros conteúdos esperados para esse ciclo final. No entanto, esta me permaneceu uma contradição, uma vez que parte dos alunos não frequentou os módulos anteriores no Cieja e alguns eram recém-matriculados na escola, além da dúvida sobre quanto poderia agregar aos alunos o uso da calculadora e o trabalho com as estratégias de cálculo mental.

10.3. Diversidade no Cieja

Com o passar do tempo, os primeiros vínculos e parcerias foram se estabelecendo e eu já não mais percebia com tanta frequência os mesmos estranhamentos, encantamentos e

curiosidades iniciais. Ia me sentindo mais confortável no espaço, conhecia melhor as pessoas, os alunos, professores, funcionários. Todos já sabiam quem eu era e o que estava fazendo na escola. Naturalmente, as parcerias e os pedidos de apoio surgiam espontaneamente. Por conveniência de meus horários e pelo trabalho que foi se construindo com o professor Michel, deixou de ser necessário, para alcançar os objetivos desta investigação, continuar acompanhando tantas turmas, uma vez que a diversidade que eu buscava se revelava ali em uma única sala, com a qual fui construindo vínculos. As turmas no Cieja são nomeadas pelo número do módulo, seguido de uma letra – 3F, 4D, e assim por diante – de modo a preservar a identidade dos alunos, chamaremos esta turma de 4X.

Embora as aulas na turma 4X[18] fossem bastante tranquilas, com bastante interação e certa proximidade entre os alunos, fator facilitador para o acolhimento de novos estudantes, havia uma distribuição espacial que configurava algum território de certos grupos na sala. Os mais novos sentavam próximos, mais à direita de quem olha o quadro, com as carteiras organizadas em grupos de seis, mais ou menos. Na sua maioria, mulheres com idades entre 20 e 30, e duas delas com idade mais próxima dos 40. Junto com elas ficava Renato*(nome fictício), 20 anos, aluno com uma deficiência intelectual leve, de acordo com a *professora Lúcia Polesi*, com quem o aluno tinha acompanhamento semanal na Sala de Recurso Multifuncional (SRM)[19]. Outro aluno, cujo diagnóstico não tive acesso, Dirceu* (nome fictício), jovem também, sentava-se sempre mais sozinho, próximo do grupo jovem e mais próximo do professor. Ao fundo, nas últimas carteiras, nem tão agrupados assim como os mais jovens, costumavam estar o grupo dos mais velhos: S. Pedro*, Dna. Lúcia* e Dna. Joana* (*nomes fictícios) e *Francisco Barbosa da Silva*, todos com idade próxima ou acima dos 60 anos, e Dna. Helena*, 74. Ali próximo, *QuenelMarcelin*, 39, homem alto, negro, haitiano. Mais à frente, duas mulheres, *Romilda da S. Nunes*, 50, e *Evanira P. Dotte*, 64, sempre muito dedicadas aos estudos, tentavam estar mais próximas do professor. Mais próximo delas, duas meninas, menores de 18 anos – tempos depois, soube que uma delas cumpria medida socioeducativa em liberdade assistida (LA). Mais solitariamente em sala, embora sempre comunicativa, Sidnéia, 31.

Numa das primeiras aulas que assisti nessa turma, acompanhei a professora *Cris*, de Artes. Ela trouxe, para iniciar a conversa, o poema "Das pedras", de Cora Coralina:

---

[18] .Os nomes apresentados seguidos de * são fictícios, os demais autorizaram a divulgação de seus nomes no estudo.

[19] Antiga Sala de Apoio e Acompanahmento a Inclusão (SAAI).

> Ajuntei todas as pedras
> que vieram sobre mim.
> Levantei uma escada muito alta
> e no alto subi.
> Teci um tapete floreado
> e no sonho me perdi.
> Uma estrada,
> um leito,
> uma casa,
> um companheiro.
> Tudo de pedra.
> Entre pedras
> cresceu a minha poesia.
> Minha vida…
> Quebrando pedras
> e plantando flores.
> Entre pedras que me esmagavam
> levantei a pedra rude
> dos meus versos…

Discutiram sobre o significado das pedras no poema, "o que podemos construir com pedras?"; "casas... muros... calçadas... joias...". Alguém mais ao fundo: "para formar alicerces, a pedra é dura, resiste ao tempo". Do grupo mais jovem uma voz diz "Fulano é uma pedra no meu sapato...". Todos riem. A professora lê: "Entre pedras que me esmagavam levantei a pedra rude dos meus versos. O que a Cora fez com as pedras que a vida lhe deu? E você, o que faria?". "Revidar... [risos] Quando a gente é mais jovem a gente revida, né? Mas depois a gente aprende que não vale a pena", diz baixinho uma das senhoras mais velhas ao fundo. A aula caminha para o fim, e a aluna lembra a professora de fazer um visto no caderno. Cris tem o hábito de vistar os cadernos, carimba e assina, faz observações individuais.

O primeiro bimestre já passou, um registro no meu caderno de campo indica alguns apontamentos sobre uma das pautas da JEIF.

> Na JEIF, uma professora põe em pauta as dificuldades de alguns alunos no módulo 3: "após um mês de aula, parece que vieram os traumas, a violência... milho... apanharam...". Alguns alunos: "que aula é essa professora? Eu nunca tive uma aula dessa?". Estar na escola parece resgatar memórias e produzir resistências para alguns alunos. "O aluno que chega em busca do tradicional", "o copista", "porque ouvir música, ver domcumentário, para eles, é 'nós estamos perdendo aula'".

Ela reforça as dificuldades dos alunos em avançar, “nem pode avançar”, “o Leandro do 3Z disse: ‘quero voltar pro módulo II’”. A professora segue: “a gente teve que organizar com eles os cadernos, eles têm dificuldade na organização dos cadernos... separar as matérias”. A coordenação acolhe as preocupações e argumenta “Esse é um problema curricular, a transição do módulo II para o III. Não seria o caso de rever o currículo? O que leva a evasão? Nós que vamos ter que chegar neles... A qualidade da mediação que é feita por nós”. Em outro momento do meu caderno de campo encontro um registro da fala de uma aluna mais velha que havia mudado de turno: “a professora Carina explica muito bem, ela vai na lousa... só aprende indo na lousa”.

Sair do tracicional foi a tentativa que tivemos eu e Michel ao propor duas atividades envolvendo estratégias de cálculo mental. A atividade começava propondo alguns cálculos que “é bom saber de cabeça”, como dobros, triplos, metades, quíntuplos, somas e multiplicações de inteiros e pares de números que somam 10, para “facilitar as contas”. Os alunos se envolveram com a ideia no início e, de fato, pareciam se sentir auxiliados por aquelas estratégias, que envolviam números da ordem das dezenas e unidades. Em seguida, passamos a explorar as estratégias de decomposição aliadas a algumas propriedades das operações que facilitavam as operações de soma, subtração e multiplicação, tentando observar como eram para os alunos esses processos com cálculos, em situações mais abstratas do tipo “Tiro 450 de 900, quanto tenho?” ou “Será que com R$ 1.500 eu consigo comprar um TV de R$ 686 e uma geladeira de R$ 532?” ou “Quanto é 4 X 253?”. Aos poucos os alunos foram compreendendo outras estratégias. Eu esperava vir dos alunos mais velhos as estratégias mais variadas e talvez dos mais novos as técnicas mais centradas nos algoritmos. No entanto, surpreendeu-me ver alunas como Taty*, com pouco mais de 20 anos, revelar suas inúmeras habilidades com o cálculo mental que foram sendo compartilhadas com a sala. Curiosa, quis saber com quem ela aprendera a calcular daquele modo: “Aprendi com meu pai. Meu pai tinha uma lojinha e eu ajudava ele vendendo algumas coisas, ele me ensionou a fazer assim”. Por outro lado, *Vani*, sempre muito dedicada, sentada na primeira fileira, embora compreendesse bem o cálculo com uso dos algoritmos, mesmo quando fazia contas de cabeça, e revelava certa rapidez e facilidade, passou a ficar muito confusa sobre o que era isso que estávamos propondo. Em certo momento da aula, depois de mostrarmos as diversas estratégias de cada aluno e retomarmos o uso dos algoritmos, ela compreendeu, mas terminou com a pergunta: “No ENEM, tem que fazer assim?”.

Isso parecia indicar que os argumentos a respeito do que estava propondo talvez não tivessem sido compreendidos pela aluna, o que gerou uma dúvida sobre o quanto a inclusão daquelas novas estratégias, naquele contexto que caminhava no trabalho com técnicas baseada em algoritmos e cujo aprendizado parecia ser relevante aos alunos, mesmo com dificuldades, surtira algum efeito positivo na aprendizagem e na maior autonomia de cálculo dos alunos. Por se sentirem capazes de aprender aquilo que fora bastante custoso em suas memórias de escola, muitos alunos sentiam-se orgulhosos e empenhados em seguir adiante com os algoritmos.

O trabalho que vinha sendo feito até aquele momento pelos professores envolvia operações de multiplicação, e eu observava a dificuldade que era para alguns alunos resolver os algoritmos junto com a preocupação com o registro e a organização no caderno. Um exemplo desse processo que os alunos viviam na aula de matemática foi o trabalho extraclasse. No Cieja, os alunos têm uma atividade extraclasse que compõem as atividades curriculares das turmas a cada bimestre. Os extraclasse, como são conhecidos, são produzidos pelos professores individualmente, e me chamou atenção que as três propostas de extraclasse seguiam um formato de listas de exercícios do tipo "Dê o resultado", "Calcule", "Adição e multiplicação", "Multiplicação e divisão" e "Efetue as operações", seguidos de uma lista com dezenas de itens, do tipo "a) a z)" tais como "*74 – 52 =", "1.589 : 99 = "; "*1200^2 *=";* *"*$\sqrt{1936}$ *=".* No módulo IV, o extraclasse já envolvia também potências e raízes além de um conjunto de problemas, em menor quantidade, envolvendo o uso das operações, tais como:

> Ao receber meu salário paguei R$ 437,12 de aluguel, R$ 68,14 de impostos, R$ 1.089,67 de gastos com alimentação e ainda me sobraram R$ 749,18. Quanto recebi de salário?
>
> Considerando 1 mês = 30 dias e 1 ano = 365 dias, uma semana = 7 dias, determine:
> a) Quantos dias há em 15 semanas completas
> b) Quantos dias há em 72 meses completos
> c) Quantos dias há em 8 anos completos
>
> De acordo com o Censo, o estado da Paraíba tem 1.546.042 homens e 1.654.578 mulheres. Qual é a população da Paraíba segundo esse censo?
>
> Seu Manoel deseja colocar rodapé e piso numa sala quadrangular de 144 metros quadrados de área. Sabendo que um determinado pedreiro cobrará R$ 10 o metro linear de rodapé colocado e R$ 25 o metro quadrado de piso, determine o valor total que seu Manoel vai pagar.

A lista preocupava os alunos, muitos foram pedindo ajuda fora do horário de aula para resolvê-la. Eu observava a dificuldade e o tempo empenhado pelos alunos, especialmente os mais velhos, para passar os exercícios para a folha de almaço e, só então, poder começar a resolvê-los. Tudo parecia exaustivo e os problemas que vinham ao final, que poderiam me revelar estratégias mais autônomas de cálculo, por envolverem situações mais contextualizadas, nem sempre eram resolvidos em razão do tempo. Não pude acompanhar as correções em sala e perceber como interagiam os alunos a partir das resoluções.

Passada essa experiência, pude observar que, a cada resolução, Michel passou a agregar mais estratégias de cálculo, acolhendo os diversos processos adotados por cada aluno e cada aluna. Sua habilidade para gerir o curtíssimo tempo de aula, o que para mim fora bastante difícil nas duas aulas em que pude conduzir as atividades, destacou-se ainda mais. Mais ou menos nesse período também, os alunos passaram a reivindicar que as duas aulas que ocorriam intercaladas com outra disciplina pudessem se transformar em uma dobradinha com noventa minutos, o que foi prontamente acolhido pelo professor e pela coordenação pedagógica. Soube depois que, no segundo semestre, os alunos estavam muito felizes em poder ter tido aquela *mudança em sua grade curricular*, de modo a favorecer o desenvolvimento das aulas e a aprendizagem.

11. Estar e Permanecer

Acostumada ao cotidiano das aulas, conhecia boa parte dos estudantes pelos nomes e me sentia mais à vontade nas JEIF, reconhecendo os professores de outras áreas e participando das agendas que movimentavam o Cieja.

As demandas e ajustes entre o currículo, realizado na prática, individualmente e os planejamentos quinzenais, coletivos, realizados na JEIF, parececiam se acomodar junto a um conjunto de demandas produzidas de *dentro para fora* do Cieja, mas também *de fora para dentro*. Internamente, eventos e atividades da escola, agendas e ações orientadas pela coordenação pedagógica, seleção de conteúdos prioritários da disciplina de matemática e a lida com dificuldades e anseios dos alunos marcavam seus tempos e espaços.

Nesse mesmo período, em uma das JEIFs, alguém pergunta sobre a avaliação externa que estava prevista no calendário. O diálogo a seguir foi registrado, com apontamentos meus

no caderno de campo e não segue exatamente as falas daquele momento, mas se aproximam dela.

> – E a avaliação externa ?
> – A avaliação externa, sem informações ainda. Nada veio e, obviamente, a gente parou de perguntar.
> – Ué, mas alguém falou que ia ser depois da festa junina... Porque até semana que vem demora muito pra chegar... mas até domingo ainda pode chegar... [risos]. Pra que já mandar agora não é? [risos]
> – A princípio, diz que vai ser na semana que vem... Isso é o que está sendo dito, mas não nada oficializado... Tudo pode mudar...
>
> A coordenadoras consultam sobre os computadores em funcionamento:
> – Uns dezessete, dezesseis, depende do dia [risos].
> Veio um e-mail sexta dizendo que já estavam abertas.
> – E o que vamos fazer com a prova externa?
> – Nada, porque Adélia disse que esse e-mail que veio já foi cancelado.
> E algum professor ironiza com o slogan da gestão municipal: "Acelera!" [risos] "Acelera!".

Neste período que antecedeu a agenda da avaliação externa, que não se confirmou; o Cieja preparava sua avaliação interna, produzida pela escola. Tive acesso às provas de 2017, uma por módulo. Nos módulos III e IV a prova tem quinze questões distribuídas entre as áreas de conhecimento, no formato teste, múltipla escolha e os alunos preenchem um pequeno gabarito. Há também questões em formato de resposta aberta, que são preenchidas em pequenos espaços no gabarito ou na própria folha de questões.

O caderno de questões começa com um texto com temática relacionadas à cultura escolar e territorial do Cieja. Acompanhei em JEIF algumas discussões sobre a preparação deste instrumento. A prova aplicada em 2017, tinha textos em torno da palavra Cambuci, como indicam os títulos elaborados: "Cambuci"; "Cambuci: 10 benefícios para a sua saúde"; "Gastronomia e chorinho com a rota do cambuci"; "O Cambuci". No caderno de Ciências da Natureza e Matemática, as três questões da área exploram situações da cultura local:

> 11) Em um dos pratos de uma balança de um feirante, há 2.000 g de fruta. No outro prato, há 8 cambucis de pesos iguais. Sabendo que dois lados da balança estão em equilíbrio, qual é a massa de cada Cambuci? [...]
> 12) Rosa mudou-se para a Rua da Glória e está morando num apartamento. A área e o perímetro da área construída desse imóvel são, respectivamente: [...]
> 13) Segundo o censo demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatistica (IBGE), a população do bairro do Cambuci, era de aproximadamente 36.000 habiantes, sendo que 52% são mulheres. O número de homens é: [...]
> (Cieja Emílio Vanzolini. Avaliação Interna – Módulo IV, 2017)

O formato da prova, semelhante aos testes de vestibular, parece dar certa credibilidade ao instrumento por parte dos alunos, que se empenham em realizá-la. Embora não tenha

acompanhado a aplicação das provas, pude verificar a devolutiva das notas dos alunos e alunas da turma *4X*, que me pareceram felizes com os resultados conquistados.

Além deste instrumento formal de avaliação da aprendizagem dos alunos, o Cieja realiza anualmente um *Fórum Pedagógico*, um mini-congresso em que os alunos discutem questões específicas da escola, organizados em grupos interséries, com a presença dos professores, que promovem discussões e reflexões a partir de eixos temáticos propostos pela escola em diálogo com representantes dos alunos. Embora eu não tenha conseguido participar do Fórum, pude registrar alguns dos temas que ainda estavam fixados nas portas das salas de aula, tais como "Diversidade sem violência, sem preconceito, sem racismo, sem humilhação, todas as pessoas são consideradas iguais"; "Entrar na escola e conseguir ficar nela (acesso e permanência)". "Participação e gestão democrática"; "Valorização dos profissionais da Educação"; "Compromisso com o aprendizado", etc.

11.1. Levanta, sacode a poeira e dá volta por cima

Além das ações e agendas citadas, o primeiro semestre do Cieja foi movimentado por outras pautas que ocuparam tempos e espaços da escola: a Festa Junina; o projeto "Nós e os outros" e a mudança de nome do Cieja Cambuci para Cieja Paulo Emilio Vanzolini, no comemorativo do Dia do Patrono. Vanzolini, nascido no bairro do Cambuci, foi um zóologo, professor da Universidade de São Paulo também conhecido por composições de sambas famosos que se tornaram representantes da cultura paulistana, como indica o Portal de Divulgação Científica e Tecnológica:

> **Paulo Emílio Vanzolini**
>
> O zoólogo Paulo Emílio Vanzolini criou a teoria dos refúgios, a partir de estudos conjuntos com o geomorfologista Aziz Ab'Saber e com o americano Ernest Williams. Refúgio foi o nome dado ao fenômeno detectado nas expedições de Vanzolini pela Amazônia, quando o clima chega ao extremo de liquidar com uma formação vegetal, reduzindo-a a pequenas porções. Assim formam-se espaços vazios no meio da mata fechada. O zoólogo redigiu a lei que criou a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e organizou o Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo (USP). Sob seus cuidados, a coleção de répteis e anfíbios da instituição passou de 1200 para 230 mil exemplares, e a biblioteca,

> montada com o dinheiro que ele ganhou com a música, é reconhecida como um dos mais completos acervos de herpetologia do mundo. Autor da música "Ronda", Vanzolini compôs outros sucessos como "A volta por cima". Nascido em São Paulo em 25 de abril de 1923, embora aposentado, Vanzolini continou a ir ao museu todos os dias, inclusive aos sábados. Lá, ele fazia suas pesquisas, consultava livros e desenvolvia os próprios programas de computador que usava. Faleceu em 2013. (IBICT. Portal de Divulgação Científica e Tecnologica. Paulo Emílio Vanzolini)

Desde o início de 2018 a escola preparava-se para a oficialização de seu novo nome. Além dos trâmites internos para essa formalização, simbolicamente, a escola realizaria uma homenagem ao seu patrono Paulo Vanzolini. Foram destinadas algumas reuniões de JEIF para pensar propostas para a data e de que modo os alunos poderiam participar e se envoler nos preparativos. É comum no Cieja que os trabalhos realizados pelos alunos ganhem espaço no corredor que dá acesso às salas de aula, que acabou por se tornar um espaço de exposições quase permanente na escola e uma das propostas apresentadas na JEIF seria organizar uma linha do tempo considerando a vida e a obra de Vanzolini. Os alunos foram sendo organizandos em grupo e as ações de cada turma eram desenvolvidas por um professor coordenador.

A riqueza e a pluralidade de experiências que marca a vida e a obra de Vanzolini foi produzindo no corredor do Cieja múltiplas reinterpretações cosntruídas pelos alunos e seus professores: informações sobre espécies da identificadas pelo cientista, a biodiversidade brasileira, a importância do Museu de Zoologia e as contribuições para a pesquisa e a universidade, a vida bohemia, suas composições, os sambas e suas histórias no bairro do Cambuci. A identidade múltipla do Cieja parecia se reconhecer na versatilidade de Vanzolini. Pude acompanhar algumas aulas na Informática, com o Prof. Diego, em os alunos foram pesquisando sobre algumas espécies e depois utilizaram recursos tecnológicos para reproduzir em slides suas descoberta. “Não poderia ter havido nome melhor”, disse D. Adélia, em uma entrevista concedida à pesquisadora:

O envolvimento com o tema, foi produzindo um movimento coletivo de discussão nas salas de aula, documentários, textos, discussões, propostas de estudo e de produtos a serem produzidos para a exposição nos corredores. Era possível perceber engajamento das disciplinas naquele desenvolvimento. Arte, linguagem, ciência, história... todos pareciam encontrar pontos de interlocução com suas áreas. Mesmo no trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais foram construídas atividades conectadas ao dia do patrono. O Professor Diego encontrou o seu caminho com os alunos pela “Geometria do Samba”

discutindo as relações entre área e comprimento nos materiais e nas formas dos instrumentos musicais. Um dos cartazes indica "Qual é aproximadamente a superfície ocupada por um pandeiro de 12 cm?", ao lado um quadro informa a origem da palavra pandeiro e seus significados e um outro quadro apresenta o cálculo da área proposta na pergunta, numa tentativa de associar os conteúdos escolares vistos em aula com a temática proposta.

As questões do *tratamento interdisciplinar* e da *contextualização dos conteúdos* têm sido amplamente discutiva nos currículos e certo silenciamento sobre o lugar das disciplinas nestas abordagens tem sido problematizado e não é fácil encontrar propostas que articulem bem as demandas pelos conteúdos nas áreas específicas e a presente nos debates curriculares e os conflitos que decorrem destas abordagens também. Problematizam-se as falsas contextualizações e nem sempre é possível para o professor de matemática construir um modelo significativo de trabalho com os temas gerais que articule as demandas dos conteúdos previstos nos currículos e sua articulação com os temas. Há os que defendem os projetos temáticos por seu potencial em expandir e desestruturar o modo cartesiano de organização dos saberes escolares e científicos a fim de produzir maior aproximação com temas e situações presentes na realidade dos sujeitos. Acredita-se que esse caminho permita desenvolver aprendizagens mais significativas para os alunos e alunos e desafia o professor a pensar sobre os critérios utilizados na *seleção dos conteúdos* da área. Recuperamos a partir desta experiência no Cieja as reflexões em torno das perguntas anteriormente formuladas a respeito do currículo de matemática: o que ensinar? como ensinar? por que ensinar? para quem ensinar?.

Ao alcançar o engajamento de todas as áreas em torno do Dia do Patrono, pela vida e obra de Paulo Emílio Vanzolini, naturalmente ocorrem certas sobreposições e repetições de abordagens nas salas de aula., o que foi, em algum momento percebido pelos alunos e problematizado na JEIF pela mediação da coordenadora Rosana. Foi mencionada a resistência de alguns alunos ao acharem que "estavam perdendo aula", por não estarem acostumados com propostas metodológicas que envolviam, por exemplo, assistir a um documentário, ouvir músicas, fazer pesquisas na internet. Tudo isso, representa um modo de trabalho não esperado para alguns alunos e diante da repetição dos novos modelos inesperados, a crítica: "o que está acontecendo que todos os proessores estão falando a mesma coisa agora?".

Na JEIF, a coordenadora Rosana problematiza: "Quando trabalhamos com projetos, o que a gente quer? O que a gente quer define o que nós somos.". A discussão entre os professores vai apontando uma postura reflexiva, crítica e propositiva sobre os caminhos

adotados: “o valor do inacabado”, “ a importância de experimentar novos formatos”, “o uso das paredes e corredores da escola”, “os temas e as categorias de pensamento das áreas”. Uma professora se coloca sobre “o valor do inesperado” e relata “o dia da chuva, por exemplo e o tema da água, o interdisciplinar aconteceu sem ter sido planejado”. Alguém se manifesta: “precisa ser interdisciplinar, sem ser casativo para os alunos”. Um dos professores Alex relata sua experiência de trabalho na escola Campos Salles que construiu seu currículo na perspectiva dos temas geradores e não mais nas disciplinas e o impacto destes modelos da própria estrutura dessas escolas. Em São Paulo, algumas iniciativas tem optado pela quebra das paredes, construindo novas salas, novos espaços e *novos tempos escolares*. Todos se envolvem com o debate e o tempo encerra, naquele momento, a reunião.

11.2. Refugiar-se

O meu deslocamento de casa até o Cieja durava cerca de 40 minutos e o fazia por meio de automóvel próprio. Para chegar à escola, passava por um território aparentemente insegura, com viaturas nos arredores da regiã sob os viadutos. Certo dia, em um destes pontos, próximo à baixada do Glicério, parei em um semáforo e, de repente tive meu celular, que estava no painel do carro, roubado. O som do vidro estourado pelo soco de um jovem rapaz, que rapidamente sumiu entre os carros me assustou e me paralisou. Havia cerca de um mês que iniciara o estudo de campo na escola. Eu havia percebido o perigo, mas em São Paulo habituei-me desde sempre a me proteger de pensamentos mais negativos em relação à segurança.No celular eu tinha deixado gravado audios das minhas primeiras impressões, seguindo recomendações da etnografia.. O caderno de campo complementava os áudios, mas pude sentir aquela perda que representava muito naquele momento da pesquisa. Por estar já bem próxima do Cieja, mesmo com o vidro do carro estourado, decidi ir até a escola, onde fui acolhida por todos ao saberem do episódio. Eu não era a primeira. *Mario*, um dos professores mais antigos da escola, e bastante conhecedor da região, passou-me a indicar outras opções de caminho. Eu, a estrangeira naquele território, desconhecia os mapas, os fluxos, os perigos, as possibilidades. “Ao invés de virar a esquerda, segue em frente, porque ali é uma região do Glicério onde vivem os haitianos, e ali é tranquilo, tudo bem.”.

No Cieja, de certo modo, eu estava naquele momento cruzando e avançando por novos territórios, o que ia sendo melhor compreendido pelo acolhimento e cuidado de cada um dos professores, funcionários e alunos da escola.

Este tempo que já não era mais da chegada, garantia o meu tempo de *estar e permanecer* no Cieja. Neste período, seguiram os estudos sobre "Paulo Emílio Vanzolini", e o trabalho com o tema "O que você faz com o seu tempo?" Logo no início do ano, o trabaho coletivo indicava um tipo de proposta curricular mais integrada e incentivadora de ações interdisciplinares, rompendo fronteiras com o currículo escolar disciplinar. Diante dessas experiências e a partir da participação na JEIF conversei com Rosana, coordenadora pedagógica sobre a relação das disciplinas no trabalho interdisciplinar via tema gerador do semestre. Ela reforçou sua defesa em favor da seleção de conteúdos articulados com a vida dos alunos e em um de seus argumentos mencionou: " – eu não posso ter um aluno que faz as contas aqui na sala de aula e é passado para traz no troco no mercado aqui do lado da escola". A declaração reforçava uma preocupação além da *seleção de conteúdos* das áreas de conhecimento e evidenciava as necessidades e desafios cotidianos dos alunos.

Notamos pela fala de Rosana suas relações com a perspectiva de organização curricular pela via do *tema gerador*, que se originou na gestão Paulo Freire à frente da secretaria de educação no município de São Paulo. Tal proposta resiste ao tempo em muitas escolas da rede e permanece como metodologia e princípio de organização do trabalho pedagógico no Cieja. No início de cada semestre o Cieja define coletivamente, entre os professores e a coordenação, um tema que seja desenvolvido naquele período. Participei, no início do ano, da JEIF que discutiu a definição do tema gerador do semestre. Todos elogiaram a importância de aumentar o tempo para um semestre ao invés de limitar o tema a um bimestre como vinham fazendo. Rosana fez uma apresentação sobre o trabalho via tema gerador e a importância de articular "categorias de pensamento de cada área ao tema", "o olhar de cada área". Um professor menciona: " – lInteressante, mas precisa escolher bem esse ponto de partida e planejar". Algumas ideias vão surgindo "África", "Indígenas". Uma parte dos professores havia se reunido na semana anterior no segundo momento de JEIF da semana e trouxeram sugestões de temas que jpa haviam sido debatido entre eles. Dentre as sugestões indicadas, o tema "Nós e os Outros" é então definido.

Apesar de uma série de ações da coordenação pedagógica da escola em favor de um tratamento mais interdisciplinar por meio de um trabalho integrador pelo tema gerados, eu não presenciei aulas específicas de matemática que tenham tratado do Projeto"Nós e os

Outros", o que me leva a afirmar que a proposta integrada pouco afetou a organização do currículo da área de matemática, que pareceu manter sua centralidade nos conteúdos curriculares estabelecidos. Já em ouras áreas, esse relação dos conteúdos previstos no currículo e o projeto temático pareceu mais bem articulada. Em uma JEIF, por exemplo o Professor Mário, da área de ciências humanas, menciona a questão dos venezuelanos que chegam ao Brasil, um tema bastante discutido e apresentado na mídia: "não tem como eu não falar da questão dos venezuelanos", "porque eles tem muito preconceito", "ah eles vem aqui pra roubar nossos trabalhos".

A presença de imigrantes e refugiados era constante no Cieja. Eu ouvia relatos diversos, como o de uma aluna chinesa, que havia ensinado os colegas a jogar sudoku, também conheci uma aluna na saída de uma aula, interessada em entrar no grupo que estava se preparando para o Encceja. Ao perceber o sotaque estrangeiro perguntei: " – De onde você é?" " – D'Angola". Os professores nas JEIFs, ao discutir encaminhamentos sobre o Projeto Nós e os Outros também iam traziam questões relacionadas aos estrangeiros, refugiados. Rosana procurava reforçar e alimentar a importância de trazermos os dempoimentos dos "outros", de garantirmos as vocês dos "outros". "Quem é? O que veio fazer aqui?. Ela já havia construído um painel no "corredor vivo" da escola, explicitando o tema e incentivando as trocas nas salas de aula, entre os professores e entre os alunos.

Em uma conversa com Michel sobre as possibildades de trabalho com o tema, ele menciou a possibilidade de dicutir alguns dados demográficos da cidade, da presença de outros países e outras culturas em nosso território. Embora eu tenha percebido o processo de problematização e desenvolvimento do tema em outras áreas, não presenciei nas aulas de matemáticas muitas articulações e propostas específicas deste trabalho. Seguíamos o desenvolvimento dos conteúdos planejados.

Mesmo sem esta intenção mais explícita e regular do professor no tratamento do tema *Nós e os outros*, uma daz vozes do 4X, garantiu para mim articulações com a questão do curriculo com a diversidade cultural e étnica, além de reflexões sobre a problemática das vulnerabilidades sociais. Neste contexto, um aluno me chamou atenção, *Quenel Marcelin*, alto, jovem, negro, muitoeducado e sempre cordial, de origem haitiana:

Quenel

Quenel – Um bom dia pra você ... Boa tarde né? Eu sou Quenel Marcelin, 39 anos, casado, dois filhos, meus filhos tá no Haiti, ... o primeiro tem 13 e o segundo 8. A minha esposa está aqui, ela não está trabalhando, e eu estou trabalhando, sou pedreiro em uma empresa que já estou freqüentando... já passei nove meses lá e ... aqui eu estou 4 anos. A religião minha é adventista. Eu não terminei o ensino médio, no Haiti, tava faltando dois anos para terminar

Pesquisadora - E quando você chegou ao Brasil? Como chegou ao Cieja?

Quenel – Quando eu cheguei? Em 2013, 29 de outubro, e agora 29 de Outubro que vai chegar a 5 anos. Então eu to no Cieja porque, no Haiti, faltava dois anos para terminar. Preciso voltar atrás para o fundamental para eu chegar no Ensino Médio. Eu acho que há uma oportunidade, agora estou no 9o ano. Aqui faz o 8º e o 9º ano juntos.

Pesquisadora – E os seus filhos estão lá no Haiti?

Quenel – Então, eu deixei eles com uma irmã da minha esposa. Mas não está dando certo lá, eles são sofrendo muito lá, entendeu? Saudade da família.

Pesquisadora – É não é possível trazê-los?

Quenel – Naquele dia lá eu mandei ele para embaixada, mas a embaixada recusou por falta de um documento. A Embaixada do Brasil, no Haiti, na capital, tem uma certidão de nascimento que não estava pronta ou que está errada.E eles recusaram os dois. E agora tem que fazer de novo.Naquele dia lá eu mandei quinhentos reais para uma pessoa fazer para mim. Ele já fez e agora a gente tem que esperar ele liberar o dia para reagrupamento familiar.

Pesquisadora - Como você veio pro Brasil?

Quenel – Porque depois do terremoto, tem vários países através do mundo, que abre a porta pro Haiti. Quem vai pagar as coisas lá tempestade,ciclone, furacão, entendeu? Esse povo tava sofrendo.

Pesquisadora – Você estava lá, no terremoto?

Quenel – Não, eu estava no norte do país. Ele passa no noroeste e no sudoeste. Lá no norte ele não passa muito, mas a gente dá para sentir a força dele, mas não chegou no norte. E depois, 2012, eu tentei chegar no capital, na embaixada. Não tinha oportunidade, eu tentei tentei e tentei, depois, eu consegui um visto pra 5 anos e 2013 eu tava chegando aqui...29 de outubro.

Pesquisadora – E já veio com a esposa?

Quenel – Não, vim sozinho. Ela chegou 2017. A decisão dela, bom,ela vem porque tem confiança na irmã dela e deixou...Não é só ela, muitas pessoas do Haiti fez isso, deixou o filho pra trás pra fugir pra outro país, pra procurar uma vida, porque não tem oportunidade lá. E voce vai chegar a um pais que voce nao tem família, só amigo, então tem que ir antes e preparar. Igual com Deus que falou eu vou para o céu, depois algum tempo eu vou voltar e pegar vocês, eu vou preparar... É esse mesmo que eu fiz, do Haiti vim pra cá preparar.

Pesquisadora – Você quer ficar aqui? Trazer os filhos pra cá?

Quenel – Sim eu quero ficar aqui para ele conseguir estudar um pouco né? Estudar e pra trabalhar .... Então, agora a gente não sabe, eu estou com saudade deles mesmo, a gente nao sabe porque a Embaixada do Brasil não autorizou e... Não sei na verdade, porque não posso criticar... Todo mundo que quer olhar o visto o reagrupamento familiar tem que ligar, tem que conseguir entrar na internet no Google no site da emaixada para você colocar o seu nome, do seu filho, passaporte e tudo, para você agendar um visto familiar permanente. Mas agora não sei..

Pesquisadora - E como é que você chegou aqui no Cieja? Foi pelo próprio governo brasileiro? Por que você veio para São Paulo não para outro lugar? Você que escolheu?

Quenel – Não, o meu amigo, é um haitiano que mora aqui. A gente saiu do mesmo lugar, no mesmo bairro que a gente mora lá. Eu liguei e ele falou pra mim pode chegar na embaixada e dar esse endereço... Aí eu fui na embaixada, mas foi muito dificil, quando voce chega tem muita gente na fila, e voce tem que passar pode ser 3 ou 4 meses... não é facil não. Tem gente que paga muito pra isso. Mas graças a Deus eu consegui o visto Brasil sem pagar, sem pagar nada.

Pesquisadora - E voce se adaptou bem? Como foi essa chegada aqui? Qual era a expectativa que você tinha e o que que você sentiu quando você chegou aqui?

Quenel – Quando eu cheguei aqui, depois de 13 dias eu consegui um emprego na casa do imigrante lá na Rua Glicério, mas eu tava triste quando eu cheguei. Mas depois de algum tempo eu chorei, sabe porque eu chorei? Eu chorei na estação Butantã, chorei lá porque quando eu cheguei lá eu vi uma coisa que eu não vi no Haiti, sabe por que? Muita gente fica na fila pra pegar onibus, lá no Haiti não tem como esperar... A pessoa chegou... mesmo se tem outras pessoas ele passa na frente e se você falar pode ter uma briga, mas aqui, todo mundo fica na fila e também na estação tudo coberta, se chover não tem como molhar... não tem como molhar...

Pesquisadora - E por que você chorou?

Quenel – Chorei por isso, sabe por que... eu falei, meu Deus, meu país tem quase duzentos anos que foi liberado de escravidão, Haiti liberou antes que Brasil... E eu falei quase esse tempo que Haiti não teve essa estrutura, acho é a palavra, enfraestrutura?

Pesquisadora - Infraestrutura?

Quenel – É isso aí, o Haiti não tem isso, é por isso mesmo que eu chorei, porque o povo Haitiano, toda vez, a cada 5 anos, faz eleição e paga muito pra o presidente, paga pra o senador, paga pra o magistrado, o prefeitura, deputado, pra viajar pra ver como outros pais funciona e no país não funciona assim, não melhora.

Pesquisadora - Na verdade, você chorou porque você viu aquela estrutura protegida, o ônibus, tudo pras pessoas...? E isso foi bom...? Quer dizer...foi uma emoção, mas uma tristeza.. de ver que o seu país ainda não tem isso?

Quenel – Foi bom, foi bom, e... uma tristeza... que o país não tem, não tem...

O processo que envolve a pesquisa etnográfica não prepara o pesquisador para as surpresas de suas experiências de campo. Assim como o relato de Quenel, ouvir muitas histórias de sofrimento, exclusão, e imposições da vida, que marcam os contextos

multiculturais de imigrações, asilos e refúgios em todo o mundo. Neste contexto, o Cieja foi se revelando como um espaço destinado ao refugio e ao abrigo de muitos alunos, suas histórias e suas necessidades. Ouvir os relatos me fazia olhar para os alunos de outro modo em sala de aula, e embora a presença de Quenel, seu modo de falar e o seu modo de comportar produziam muitos afetos e parcerias de aprendizagem na sala de aula, passei tempo a pensar sobe a invisibilidade dos sujeitos, suas condições de vida, dentro dos sistemas esolares, mesmo em um contexto de muito acolhimento e apoio. O *papel da escola* foi sendo problematizado diante de cada nova experiência compartilhada.

Quenel sempre se mostrava curioso e interessado nas aulas. A matemática que ele produzia, ou aquela que eu podia identificar tinha marcas de um modelo bastante rígido de educação, sempre preocupado com os algoritmos, a resposta correta. Era possível observar que, embora Quenel tivesse bastante domínio dos algoritmos, os utilizada inclusive para as situações de calculo mental, tinha certa dificuldade diante de situações problemas mais abertas. Interessou-me compreender melhor o modo de ver a matemática por parte de alguns alunos, dentro e fora da sala de aula

Em conversa com o Michel, propus então uma atividade extraclasse para o segundo bimestre por meio da qual pudéssemos obter informações sobre o modo como os alunos percebem a matemática na vida deles e no dia-a-dia. Os alunos acolheram a ideia e ao final do bimestre tive acesso a um vasto, rico e amplo material com situações muito variadas de usos e práticas matemática, explorando situações da cidade, domésticas, do mundo do trabalho, da vida íntima, cuidado com o corpo, consumo, panfletos e orçamentos de viajens, atividades de lazer, condições de financiamento para compra da casa, programas sociais, minha casa minha vida. A realização deste trabalho para muitos alunos pareceu ser uma oportunidade muito rica de investigação e mudança de olhar para a matemática, o que também ocorreu para mim e para o Professor Michel. Na entrevista realizada com Quenel, ele contou um pouco mais sobre sua chegada ao Brasil. Atualmente ele trabalha como pedreiro em uma empresa de construção civil, que o acolheu bem em sua chegada. Contou sobre as dificuldades financeiras da família, quando ainda criança, para custear os estudos pois "no Haiti tem que pagar". Contou também sobre sua religião e convivencia com a igreja adventista. Na conversa Quenel fala sobre o seu modo de perceber a matemática desenvolvida no Cieja e menciona a experiência com o extraclasse após comentar um pouco mais a respeito da educação que recebeu no Haiti e sua nova relação com a matemática no Cieja:

Pesquisadora - E essa experiência que voce tem de escola, que memória que você tem desse tempo seu de escola no Haiti, sao boas memórias?

Quenel – São boas, porque la no Haiti, um aluno lá trabalha e estuda muito e se voce nao estudar, nao tem chance. Os professores nao concordam com você. eles mostra muitas coisas pro aluno, e ele força você mesmo pra estudar...

Pesquisadora - Sao rígidos? Bravos?

Quenel – É.. é forte mesmo...bravos também ... risos... Antigamente, no Haiti, eu não gostava de matematica...

Pesquisadora - Você acha que o que você aprendia lá era mais ou menos o que é aqui no Cieja?

Quenel – Não, aqui a gente aprende a matemática muito bem. É, a verdade, eu posso falar... aqui é mais, aprende mais. É porque... tem muitas coisas que a gente tá fazendo na escola e você ve tudo na rua aqui na matematica aqui no Brasil. No Haiti voce estuda, você estuda uma coisa mas você nao vê na rua.

Pesquisadora - Tem algum exemplo de alguma coisa que voce gostava mas nao percebia, na rua. Tem algum exemplo?

Quenel – Ah... eu nao lembro, mas tem muitas coisas na verdade. É, por exemplo, tem um prédio, como subir... entendeu? Lá nao tem, tem alguma forma, que voce estuda na matemática, por exemplo geometria, alguma figura que você nao ve la no Haiti.

Pesquisadora – Consegue me dar um exemplo...

Quenel – É... um viaduto!

Pesquisadora – Ah... não tinha você saber o que é um viaduto, porque lá não tinha...

Pesquisadora -. É mas na capital, em algum lugar do capital do país tem, tem mas não consegue chegar lá. Porque eu fui no capital na hora que eu estava querendo vir para o Brasil.

Pesquisadora – E então quando você fala que o que você via você não via fora é porque os exemplos que a escola trazia eram de situações que o seu país não vivia...

Quenel – Não vivia...

Pesquisadora – E como é que você vê as aulas aqui? Que interesses e que dificuldades você encontra aqui na matemática?

Quenel – Na verdade tem uma coisa... que... eu nao sabia falar em português. E na hora de algum professor tá falando, tem que ter paciência que sabe que o outro é estrangeiro. Por exemplo, é por isso mesmo que eu falei, no Cieja, pelo que eu vi, os professores e os alunos tudo ajuda eu, entendeu? Se eu não sei uma coisa, Matemática foi ótimo para mim. O professor está muito bem. Se ele está fazendo alguma coisa que eu já sei por exemplo do Haiti ele falou "esse aqui que voce ta fazendo é boa eu quero aprender também", entendeu?

Pesquisadora –E ele quer aprender com seu jeito?

Quenel – Com o meu jeito. Eu também queria aprender com ele o que ele fizer bem melhor, por enquanto. Às vezes eu passei longe mas para ele, pra ele... que ele tá mostrando para a gente é mais fácil.

Pesquisadora – E ele valoriza o que você fez?

Quenel – Ele valoriza o que eu sei.

Pesquisadora –E que dificuldades você encontra aqui na matemática, você sente alguma dificuldade para acompanhar o curso?

Quenel – Sim. é...a palavra né, na palavra, tem coisa que é mais difícil. Por enquanto que a gente está aqui para aprender , qualquer coisa que eu não entendi eu vou falar, então o professor me ajuda.. Como você fez muitas forças para ajudar nós também entendeu? A gente sente às vezes falta de você quando você não está aqui...

Pesquisadora – Vamos ver se eu consigo continuar vindo né?

Quenel – É. Que seria bom para nós.

Pesquisadora –Que bom.... E o que voce vê entre essa matematica da escola e essa matematica de fora da escola como é que você vê isso aqui no Brasil, faz sentido? Elas conversam? Vocês acabaram de fazer um trabalho sobre a matemática que tá na vida de vocês, como é que é essa relação?

Quenel - Então o professor tá falando uma coisa ele faz você fazer pesquisa entendeu? Por exemplo o extra-classe na matemática foi ótimo, você vai lá e faz uma compra, todo mundo escolhe uma coisa... Se você quer fazer um plano de terreno entendeu? você quer comprar no mercado, tem muitas coisas que ele tá mostrando para gente que a gente vê na rua e a gente vive dia após dia.

11.3. Abrigar e Incluir

Durante o tempo que frequentei a escola, fui presenciando diversas situações de tensão e conflitos envolvendo a questão do papel da escola, seja por narrativas ou por situações que pude presenciar. O Cieja já havia se mostrado como um espaço bastante acolhedor, mas agora passava a mostrar também o que Dionísio e Resende (2016, p. 220) traduzem como *a arte de cuidar*:

> Educar e cuidar constituem princípios que alargam o campo da governação e da administração dos problemas escolares e representam um outro modo de olhar para os modos de (re)fazer a escola. Claro que essa esfera de atuação da escola não está isenta de controvérsia. Ela oscila entreo acordo e o desacordo, a turbulência e a concórdia, agudizando, por vezes, o mal estar dos profissionais da educação, precarizando as condições de vida em comum no espaço escolar.

Três episódios vivenciados me levaram a pensar sobre a arte de acolher, educar e cuidar da escola e do papel que ela passa a desempenhar na sociedade, num contexto de acolhimento da diversidade e de extremas vulnerabilidades.

A *primeira situação* me foi narrada pela coordenadora Adélia dias depois de ter ocorrido certa confusão na escola relacionado a uma aluna grávida que havia sido agredida na escola pelo namorado. Em meu caderno de campo registrei:

> Almocei com Adélia hoje. Ela me contou sobre a situação da menina grávida que foi agredida pelo namorado na sexta-feira, cuja guarda é da sogra, mãe do namorado agressor. A aluna carrega uma história de vida marcada no rosto: uma cicatriz na testa por uma agressão sofrida depois que a mãe (ou o pai não me recordo bem) jogou uma faca na filha e acertou. A menina, optou por viver com o namorado. Diante da agressão cometida pelo namorado na porta da escola, Adélia acompanhou a aluna em busca de proteção e tentou fazer com que a moça não Moça fazendo a prova e o relato da Adélia: violéncia contra a menina. Outra que a mãe permanecesse na casa do namorado, mas o outro destino seria o abrigo... Conclusão: preferiu voltar para a casa do namorado.

Em outra situação registrei:

> Hoje, quando eu estava chegando ao Cieja, deparei-me com uma situação que me chamou atenção. Uma jovem menina negra estava sentada fazendo a prova de diagnóstico. Junto com ela um outro rapaz, branco, também jovem, carregava um bebê no colo. Aproximei-me dele que emabala a criança. Começamos a conversar, imaginei que fosse um casal e que o bebê fosse filho dele. Em certo ele esclareceu: "Não, é filho dela". "Ah me desculpa, é que você pareceu ter tanta experiência com o bebê". "É que eu trabalho no abrigo". O rapaz explicou que estava lá para acompanhar a jovem para fazer sua matrícula na escola.

Meu desconhecimento em relação aos abrigos na cidade de São Paulo e a situação que acabara de vivenciar, gerou para mim uma primeira impressão positiva do que poderia ser, para alguns alunos, abrigado. No entanto, em uma entrevista posterior com Adélia analisando estas minhas impressões ela reproduziu a fala de um aluno, em certo episódio: "Você não sabe o que é viver num abrigo".

O último episódio, constituiu-se como uma *situação de prova*, no sentido da sociologia pragmática, acerca das controvérsias sobre o papel da escola, de seus funcionários, professores, coordenadores, diante da realidade complexa de uma escola tão diversa, como indica o registro no caderno de campo:

> Hoje, cheguei alguns minutos atrasadas na JEIF e o clima estava tenso. A pauta tratava de um aluno pelo qual a escola já havia feito inúmeros esforços na tentativa de inclui-lo, mas não estavam conseguindo obter resultados. Uma situação de conflito vivida entre a coordenadora Rosana e o aluno fez com que ela se manifestasse de modo incomum, incomodada, e bastante afirmativa: eu não tenho mais condições de entrar na sala de aula dele. "Ele é dissimulado Adélia, ele mente,..."
> Fui percebendo que, de fato alguma situação grave de enfrentamento por parte do aluno havia ocorrido e algum limite pessoal havia se colocado para a coordenadora. Me lembrei do poema feito pela Adélia no primeiro na primeira JEIF. Às vezes a desistência é uma forma de resistência, a escola e as pessoas têm os seus limites. O relato dos professores foi me dando indícios de que havia algo de mais grave na situação: a condição de vida do aluno, jovem, menor, vivia num abrigo, já havia sido encaminhado e acompanhado por diversas redes de apoio e proteção, a droga continuava a ser um problema, e pelo que se podia perceber pelo relato, a presença do aluno parecia prejudicar o andamento das aulas e o próprio conrole da gestão em relação aos espaços da escola. Um situação de conflito se estabeleceu em torno do papel da escola e dos seus limites de atuação naquele caso. Adélia manifestava sua preocupação sobre a vida do rapaz, fora do Cieja e sobre a importância da escola no cuidado com a vida dele. O que mais seria possível tentar?
> A proposta que se construiu coletivamente seguiu por duas direções complementares: acionar uma rede de proteção social para aclarar a situação, dar maior visibilidade ao problema e cobrar responsabilidades de todos; a outra opção, numa última tentativa da escola foi a proposta pela mudanças de turno, indo para uma turma com um público mais velho talvez pudesse amenizar o problema, além deuma nova conversa com o alunos. Embora eu não pudesse ter feito maior acompanhamento do caso, soube depois que as coisas haviam amenizado. A situação extrema que havia sido criada e o envolvimento da escola suas ações numa rede de proteção maior garantiu, ao menos naquele momento, a melhoria do seu desenvolvimento escolar, e o monitoramento temporário daquela situação.

Do que pude acompanhar pelos poucos relatos, e pelo meu distanciamento da situação, uma vez que não conhecia o aluno, me pareceu central o protagonismo do Cieja neste processo que se desenrolou. Do episódio vivido, passei a refletir sobre *o papel do professor de matemática*, a formação centrada nos conteúdos, a preocupação em dar conta dos conteúdos, e o desafio de lidar com tamanha vulnerabilidade. Tais experiências me questionaram sobre: em que medida estamos implicados como professores e como escolas, nestes processos de proteção e cuiado por essas situações que exigem a tomada de atitudes e o respaldo de outras redes de proteção sociais. Qual o *papel da escola* nos dias de hoje e em territórios como os do Cieja, quais os limites da escola? Não estariam certas propostas curriculares, muito distantes da vida cotidiana e dos problemas da escola real, em contextos vulneráveis? O que pode a matemática ou o *professor de matemática* diante de tamanha exclusão?

O PPP do Cieja indica que a escola integra uma ampla *rede social de proteção*, acolhimento e cuidado à saúde de seus alunos. As responsabilidades legais atualmente impostas à escola colcoam-na numa posição que exigem coragem e resistência. Rosana traduziu essa atitude em uma conversa que tivemos "o nosso papel é mostrar que essas

pessoas existem que elas estão lá e tirá-las da invisibilidade". O sistema precisa saber que elas estão lá, dar visibilidade a elas.

Além do desafio de acolher, cuidar e proteger, o Cieja vive diariamenteo desafio da *inclusão* de alunos com deficiências. Como procuramos demostrar anteriormente, os avanços na legislação passaram a impor deveres à escola em relação a pauta da inclusão. Nesse sentido, a rede municipal e o Cieja vêm tentando garantir certa estrutura mínima para o trabalho com esses alunos. Uma das pessoas reponsáveis por esse trabalho no Ciejaé *Lúcia Polesi Mayir Oliveira*, professora responsável pela *Sala de Recursos Multifuncionais*. Ao longo do estudo de campo pude acompanhar as atividades desenvolvidas tanto no atendimento aos alunos e suas famílias, quanto no acompanhamento e suporte aos professores destes alunos. Dois alunos do 4X, que aqui trateremos por seus nomes fictícios, Dirceu* e Renato*, eram identificados na escola por suas barreiras de aprendizagem e tinham o acompanhamento de Lúcia. Renato com uma deficiência mais leve, segundo me relatou Lúcia, e Dirceu já com uma situação mais específica pelo grau de sua deficiência e seus modos particulares de aprendizagem. Esse não vinha para o atendimento semanal, apesar das tentativas da escola. Os nomes dos alunos são fictícios.

Destas situações, fui compreendendo as inúmeras dificuldades por mim vivenciadas e também narradas por Michel a respeito de como acompanhar os alunos. De acordo com a Lúcia "Nem todas as familias aceitam, é um trabalho dificil". No 4X eu tentei acompanhar Dirceu em uma das aulas, logo no início. Um dia Lúcia entrou em aula para acompanhá-lo e, enquanto eu conversava com ela sobre a possibilidade de deixar Dirceu acompanhar a atividade que seria realizada pelo professor, acredtiando que ela seria acessível a Dirceu a mãe entrou em sala e me perguntou: "o que foi? O voce está falando? Ele é meu filho viu. Quem é você? Como a aula havia começado naquele momento, não quis interromper e disse a ela que não poderia atendê-la naquele momento pois precisaria acompanhar a aula, mas que se ela quisesse aguardar poderia conversar com ela em seguida. A mãe saiu da sala e, soube depois, que foi buscar saber mais sobre mim na coordenação. Lúcia, tão assustada quando eu olhou para mim baixou os olhos e disse: "você já viu tudo".

Lúcia

Lúcia - Meu nome é Lúcia Polesi Mayir Oliveira, sou pedagoga, tenho formação em pedagogia, tenho pós-graduação do aluno com deficiência em áudio comunicação, mas nunca trabalhei com surdos, só na fase da pós mesmo. [...] Essa pós eu fiz na FMU e eu fiz também uma na APAE, que ela não conta como uma pós-graduação, ela tá só como especialização em deficiência intelectual. [...] Primeiro fiz essa da APAE e fui já trabalhar com deficiente, em instituição, trabalhei durante 12 anos numa instituição, Lar Mão do divino amor, e lá eu digo que foi a minha formação né, porque assim, alunos com deficiência intelectual e autismo, e de diferentes causas,...então tinha de tudo um pouquinho..

Pesquisadora - Você então primeiro buscou uma formação e depois foi para essa experiência...
Lúcia - Isso..

Pesquisadora - Quando você fez o concurso?
Lúcia - Em 2005 e fui chamada 2006 E aí já quando eu entrei na prefeitura, já falaram para mim " – nossa tem experiência com instituição né? se você quiser, tem sala de apoio à inclusão". Que era o antigo SAAE. Eu não sabia o que era porque a prefeitura é cheia de siglas. Eu falei "- então tá bom" Então fui para uma escola, eu não sabia direito como é que era isso, essa inclusão, essa ponte...Aí eu fui para uma escola, eu trabalhei numa EMEF, foi muito interessante, porque eu vim de uma instituição onde não se acreditava na inclusão, era o oposto. Tinha alunos com bastante dificuldades, mas alunos que tinham uma deficiência leve, que antigamente a gente falava limítrofe... Ele podia estar numa escola comum, mas enfim, então foi bem essa transição... E quando eu vim pra EMEF, eu vi que realmente muitos alunos se beneficiam dessa inclusão, ainda ela precisa melhorar muito, tem bastante falhas, eu acho que tem algumas coisas que tem que mudar para ela funcionar melhor: o número de alunos na sala de aula acho que seria a primeira medida. Isso tem que ser olhado de uma forma séria, Porque precisa mesmo de mais atenção, eles precisam de mais tempo porque eles precisam criar vínculo com o professor. Não acho que é só o aluno com deficiência que se beneficiaria, eu acho que os outros alunos que tem uma dificuldade maior, precisam de uma atenção maior. Então eu acho que é isso, teria essa medida pra funcionar o resto acho que isso teria que ser do inicio né?

Lúcia conta um pouco sobre o trabalho desenvolvido por ela na escola em relação ao primeiro contato do alunoe a família:

Lúcia - Quando ele entra aqui na escola ele tem o direito de frequentar a minha aula, a minha sala. Então eu já me apresento aos pais. Então por exemplo o Dirceu*, que você conheceu, eu por exemplo não consegui fazer com que ele viesse. E ele teve uma perda muito grande porque ele tem a leitura e a escrita, e ele poderia fazer muito mais coisa. Eu descubro às vezes na sala de aula, mas eu não sei, eu não acompanho ele, então seria assim para poder ajudar melhor o professor a ver do que que ele é capaz de fazer.
É isso que eu faço. O aluno vem para minha sala. A gente tá ali já no regular, e o professor diz: "- ai como é que eu vou fazer?" Ele já está lá. [...] O aluno então vai tentar entrar dentro da sala de aula e tentar ouvir o que o professor está falando, tentar acompanhar, porque o professor está contando ali uma história e ele está participando daquela aula. E aí? Como seria esse registro? Talvez ele não tenha esse registro... copiar da lousa.

Pesquisadora - Eu vejo que o Dirceu por exemplo, eu vejo as vezes que ele tem dificuldade até de encontrar em que matéria que ele está. E essa sequência do caderno ele não tem. Então ele fala: é matemática? É, ah tá bom, e ele pega e abre em qualquer página. Ele consegue ir olhando e acompanhando mas ele não tem essa sequência que você tá dizendo... Essa memória que talvez ele pudesse recuperar olhando.
Lúcia - Mas tem que ajudar, se o professor não puder ajudar, eu sempre falo isso, peça para um amigo do lado... Então eu faço essa ponte com o professor...às vezes em alguma JEIF também.

Pesquisadora – E com os alunos, como é o tempo de atendimento com você ?
Lúcia - Eles têm duas vezes na semana... Eu tenho cinco grupos, com encontros de uma hora e meia, duas horas aula no caso. Pode ter até cinco em cada, eu tenho o grupo cinco que tem cinco alunos. Eu só posso ter 20 alunos.

Sobre as dificuldades para lidar com a inclusão dos alunos com deficiência, Michel destaca suas preocupações e revela a dificuldade para lidar com as demandas deste grupo, e com os alunos novos, que como mencionamos podem entrar em qualquer tempo na escola:

Pesquisadora - E os alunos com alguma deficiencia também exigem às vezes cuidado... você começou falar um pouco deles na última entrevista.

Michel - Eu vou falar, por exemplo, dos alunos novos, quando o aluno ele chega hoje no Cieja eu continuo a aula normalmente e é naquele dia que eu vou perceber, ... tem aluno que já chega eu tô no meio sei lá por exemplo no módulo 3 eu estou falando de área e perímetro, alguns já sabem eles já me devolvem rapidamente, outros não conseguem nem escrever, outros têm dificuldade por exemplo em fazer adição e subtração. Então para ele eu descarto essa atividade eu faço uma outra atividade ali com ele do lado passou algumas operações então a gente fala ali a multiplicação a tabuada o princípio multiplicativo assim aquela questão do algoritmo mesmo né E aí eu tenho que empurrar ele, fazer com que ele alcance o mais rápido Mas sinceramente, conseguir acompanhar de cara com os outros não vai dar. Assim eu acho que é até um outro erro de repente também né, esse diagnóstico que tem para incluir esse aluno nessa sala. Esse Diagnóstico é feito por uma provinha que a escola aplica aqui na frente. Eentão tem algumas questões que envolvem as quatro operações e alguma situação-problema. O grande problema que eu vejo é que quando eles fazem esse tipo de prova com eles aqui na sala e matemática. Esses dias eu estava corrigindo as provas desses alunos para ver em qual sala eles iriam entrar módulo 1 2 3 ou 4...

Pesquisadora - Vai para você corrigir também?
Michel - na verdade não, mas nesse dia a coordenadora Rosana ela pediu para eu ajudá-la. Alguns eu vi assim que seguiram realmente muito algoritmo, entenderam o problema, outros não fizeram nada, só rabiscaram. E aí depois eu fui conversar, qual era o grande problema, eles não entenderam a questão. Era uma questão de interpretação de texto de língua portuguesa. Não é que eles não sabiam a matemática

> em si. Talvez eles não sabiam montar o algoritmo, mas de cabeça: "- Ah professor é isso aqui então.. dá tanto". Com alguém explicando para eles do lado sim... Então assim, não sei até que pontoesse diagnóstico é tão preciso. Por exemplo eu já peguei alunos que entraram no módulo 4 e que não tinham condições de acompanhar.

Os relatos revelam as dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática para lidar com a diversidade e as diferenças entre os alunos e o desafio de gerir a heterogeneidade do grupo. No convívio cotidiano, fui me deslocando do papel de *observador participante* para o *participador observante*, no sentido traduzido por Malinowski e muitas vezes pude perceber os desafios da produção de atividades diversas capazes de dar conta de um bom diagnóstico dos saberes já trazidos pelo aluno e a necessidade de produzir atividades que promovessem seu desenvolvimento e integração com os demais alunos da turma.

É possível observar diante desta realidade que, embora a legislação tenha sido capaz de produzir a obrigatoriedade de acolher e incluir novos alunos para a sala de aula e as diretrizes sejam capazes de definir critérios e condições para o bom trabalho da escola, a realidade do professor em geral, e do professor de matemática é ainda muito dificil e desafiadora, com carência de profissionais de apoio, além de melhor estrutura e recursos para aprimorar este atendimento.

12. Partir e Regressar

12.1. Gênero

Como descrevemos até aqui, depois da chegada e permanência nesta temporada de Cieja, aos poucos foi chegando o momento da partida. Neste período de Cieja, almoçava às vezes em um restaurante bem pequeno de *Maria Arlete Nascimento,* que descobri depois ser ex-aluna do Cieja e mãe de uma aluna com síndrome de down, que estudava no Cieja. Arlete contou-me sobre sua trajetória escolar no Cieja, que infelizmente foi interrompida antes de se formar por razões da vida e da própria escola, em momentos de um Cieja menos acolhedor do que o que eu encontrei durante a pesquisa. O relato de Arlete revela as questões de gênero que afetam outras personagens comuns no Cieja.

Arlete

Arlete - Eu nasci no Ceará, vim pra cá com 13 anos de idade e estou aqui até hoje. Hoje eu estou com 48 anos, vou fazer 49 e estou aqui até hoje, distante da família, contato muito pouco com a família ... Quando eu cheguei em São Paulo eu não sabia ler, nem escrever, logo em seguida, com 13-14 anos eu engravidei, tive meu primeiro filho, aí eu fui prá lá, ...

Pesquisadora - Voltou pra lá?
Arlete – É.. Fui ter o nenem lá. Aí o nenem nasceu morto, e eu fiquei na minha mãe e só voltei de novo com 17. E minha filha com 4 ou 5 dias, não lembro bem exatamente.. Voltei pra São Paulo e tó aqui até hoje né... criando ela. Fui casada, depois meu marido morreu, eu sou viúva, meu marido morreu e eu fiquei com ela.

Pesquisadora - Que idade ela tá agora?
Arlete - Ela tá com 31. ... Depois de um tempo eu arrumei um outro paquera e to com ele até hoje, mas é paquera né. Cada um na sua casa. (risos)

Pesquisadora - E você entao só tem uma filha, que estuda aqui?
Arlete - Estuda aqui no Cieja.

Pesquisadora - E a sua filha ela tem uma deficiência né?
Arlete - Minha filha ela nasceu com Síndrome de Down. Ela tem os limites dela, né? E assim, quando ela nasceu ela nasceu com uma dificuldade de visão. Ela nasceu ela já tinha 4 graus de miopia, e isso so foi aumentando, e hoje ela tem seratocone, .com 15 anos ela perdeu o olho esquerdo. Agora com 23 anos ela também tem hora que os médicos falam que ela enxerga cino por cento no olho direito e ... ta aí...

Pesquisadora - Ta aqui... e... ela gosta do Cieja?
Arlete - Ela gosta muuuuito aqui da escola. A escola é a vida pra ela.

Pesquisadora - Bom você tem um restaurante, você cozinha...
Arlete - Sim... Eu trabalhei 28 anos na cozinha. Sempre trabalhei muito com três empregos. Eu trabalhava desde as seis horas da manhã e ia chegar em casa uma hora da manhã.

Pesquisadora - E a Roberta ficava com quem?
Arlete - Tinha umas escolas, no começo era berçário, depois foi escolhinha, depois foi a escola normal. Ela ficou no Gepeto, depois ela saiu de lá com 15 anos...

Pesquisadora - Você praticamente criou ela sozinha?
Arlete - O pai dela faleceu há muito tempo, eu já não lembro, mas a Roberta era muito pequena, eu sempre criei a minha filha sozinha. Porque quando ele morava comigo, nos casamos e tudo mais, só não casei no civil porque não tinha idade. Mas eu casei na igreja, com 14 anos, me lembro disso muito bem, meu pai fez o casamento, que era com o filho do compadre que eu tinha que casar.

Pesquisadora - Então, como que foi essa volta para o Cieja, você é uma ex-aluna né, por isso também a gente está te entrevistando. Por que que você resolveu voltar a estudar?
Arlete - Então, quando eu morava com o meu primeiro marido ele não deixava eu estudar. Depois que ele faleceu, por muito tempo eu tirava um pouquinho do tempo, pedia pra patroa pra entrar mais tarde, porque são só duas horas e pouco aqui né? ... Eu entrava às seis e saía quinze pras oito. Na verdade eu não entrava às 6 horas, eu sempre chegava atrasada pedia desculpa para professora..., mas vinha. E aí foi muitos anos...

Pesquisadora - E por que que você quis voltar a estudar?
Arlete - Ah porque é muito difícil, você está numa cidade grande, sem saber de nada, tipo você vai pegar um ônibus, você tem que pedir para aquela pessoa que está do teu lado: "- quando vier o ônibus tal você pode falar para mim?"

Pesquisadora - Você reconhecia números?
Arlete - Não, nada;

Pesquisadora - E dinheiro? como você fazia?
Arlete - Dinheiro eu conhecia, é fácil. Eu conhecia porque tem vários desenhos. Tanto que hoje eu falo que a garopa, que é o cem reais, eu conheço tudo, eu falo opa estou recebendo uma onça...Eu tenho aquelas imagens... Imaginações láaaa detrás do dinheiro, que eu conhecia por causa do desenho. Fui aprendendo a lidar com o dinheiro, mas assim sem saber o valor que tinha o dinheiro, eu não conhecia os números.. sei lá 2 reais, dois centavos, sabe aquela coisa?... E aí eu fui tendo esta noção. ...E a volta para escola... é que eu ficava muito tempo no ponto de ônibus,e se eu chegasse no ponto antes tinha muita gente ali... Eu falava assim você pode falar para mim quando vem ... tal ônibus? ... E o ônibus da pessoa vem primeiro que o meu... Eu ficava... Eu tinha que esperar ou outra pessoa chegar para eu pedir um favor para ela para me falar qual era o ônibus. Eu me perdi muito aqui em São Paulo... Eu já chorei muito aqui em São Paulo... Eu tenho uma coisa que nunca saiu da minha cabeça... Eu já caí dentro de fossa...Andando na rua tentando acertar caminho estava chovendo... Minha filha ficou internada um mês, bebezinho, lá no Hospital das Clínicas, ela teve erisipela, ... Eu tava lá e eu não conseguia vir para casa porque todo mundo chegava no ponto para pegar o seu ônibus mas... Eu resolvi descer lá da Doutor Arnaldo, eu tive que vir de lá até aqui, levei 3 horas para chegar, porque eu não sabia o nome do ônibus, eu não tinha como pegar o ônibus. E todo mundo que pegava no ponto... ia embora e eu ia ficando. E eu tive que voltar para casa, fazia uns três dias que eu estava lá sem banho tem comida sem escova sem higiene nenhuma...
Pesquisadora - Então voltar para escola era uma sobrevivência? Uma necessidade?
Arlete - Isso, eu sentia que tudo aqui nessa cidade você tem que saber. Você tem que saber porque se você não sabe você sofre demais.. Aí foi o momento que eu falei vou estudar.

Pesquisadora - E você soube do cieja porque era do lado da sua casa?
Arlete – É, na verdade, eu tenho quase certeza ... por que faz muitos anos... eu tenho quase certeza que aqui era o jornal do Cambuci. E eu tinha um patrão que trabalhava aqui. E eu vinha deixar marmita para ele. Aí teve a mudança, eu não sei como foi e passou a ser uma escola. Ele falou para mim: " – Olha, lá vai ser uma escola de alfabetização, ele falava isso para mim, "– de adulto, por que que você não vai estudar se você tem tanta vontade?" E esse patrão, ele falava assim para mim: "– que letra que é essa? que letra que é aquela? Olha você está quase sabendo ler! Vai olhando... Olha nas placas.. Que vai ser fácil, você é uma menina que é muito esforçada..." E aquilo foi me animando. E aí eu vim até aqui e quando eu cheguei aqui não tinha ninguém na escola... essas carteiras ...ainda não era assim. Era de braço. ... Essa sala não tinha, era só uma ou duas não tinha tanto assim. E a gente ficava pela lida da apostila. Eu não sabia de nada... Enfim, aí vai chegando um colega vai chegando outro, tem uns que sabe mais outros que sabe menos...

Pesquisadora - Você disse que naquela época não tinha tanto professor, né? Era apostila e você tinha que se virar ali... E você não sabia ler... E algumas pessoas iam se ajudando...
Arlete - Isso mesmo. Aí a pessoa que veio comigo, que era minha vizinha, já até faleceu já...Ela sabia já mais do que eu, a gente ia se ajudando, em casa a gente se ajudava, quando a gente tinha um tempo, então foi muito difícil... Eu sempre tive o sonho assim de aprender a ler e escrever pra eu fazer um livro da minha historia pra deixar guardado em casa porque pensa num ser humano que tem muita coisa... Eu falo pras meninas, dava umas cem folhas, ou mais, da minha história...

Arlete conta em sua entrevista que, embora tenha praticamente concluído quase todas as disciplinas na época do Cieja, acabou não conseguindo concluir a etapa do ensino fundamental, e hoje, em razão de outras demandas da vida, incluindo o acompanhamento de sua filha já não tem conseguido retornar à escola para finalizar seus estudos e não sente a urgencia em conquistar esse diploma, mas segue à espera de que um dia possa regressar. Sua entrevista, em conjunto com o de outras alunas como Vani e Romilda, apresentam histórias comuns entrecruzadas pela condição de serem mulheres, mães e reivindicadoras de condições melhores de vida e estudo para si e para seus filhos.

12.2. Religiosidade e Corporeidade

O tema da religiosidade e corporeidade poucas vezes se fez presente de modo mais explicito nas aulas de matemática. Assim como eventuais discussões sobre gênero ou sexualidade. No entanto, assim como em outros casos aqui relatados, é preciso quebrar certa invisibilidade e silêncio e no caso do Cieja, não se pode dizer que o não havia uma preocupação por parte do Professor Michel em igualmente acolher a estas alunas e alunos. Em outra entrevista o professor descreve um pouco mais sobre o modo como procura se preparar para lidar com a heterogeneidade dos grupos:

> **Pesquisadora** - Você está numa escola que tem de fato bastante heterogêneidade, então eu queria saber mais sobre como você se organiza em relação a essas especificidades, essas necessidades, ao mesmo tempo essas potencialidades, você tava falando dessa aluna nova que chegou e se adaptou bem, mais jovem, sem dificuldades, mas ao mesmo tempo você tem ali um aluno com uma deficiência, como você se organiza diante disso, dessa heterogeneidade?
>
> **Michel** - eu faço algumas anotações, então por exemplo eu tento buscar exemplos de situações de vida totalmente adversas uma da outra, então uma trans, a experiência de vida que ela tem, aqui na escola não sei se você sabe tem pessoas em situação de rua, duas ou três, então você buscar alguns exemplos né? Às vezes você conversando, vem alguns insights vem alguns estalos, e você pode usar isso, E aí você busca o exemplo daquela pessoa pra contextualizar para sala...
>
> **Pesquisadora** - Fala mais sobre esse seu registro que você estava dizendo...
> **Michel** - Vamos lá, deixa eu dar um exemplo, tem uma pessoa em situação de rua, eu estava uma vez conversando com ele na sala, aí ele falou que ele pegava latinhas e coisas desse tipo, então eu perguntei quanto que ele ganhava por quilo. Agora sinceramente eu não me lembro, então a gente fez um cálculo para ele ganhar por exemplo 100 reais... quanto de lata... então eu tento resgatar mas eu não falo isso com ele o jogo isso para sala na lousa né, Às vezes eu não falo especificamente dele.. porque ele não quer ser visto como uma pessoa,... mas eu jogo exemplos, eu conversei com ele no particular, no corredor ou ali no cantinho, você tem essa sacada...

Pesquisadora - É delicado né?
Michel - É delicado porque ... tem que saber como abordar...

Pesquisadora - Você já teve alguma situação que te...
Michel - Não ainda não... [...] Mas eu ainda não achei exemplos pra ser sincero, por exemplo a nossa escola ela tem muitos alunos que são transexuais não é? Exemplos voltados pra este tipo, tipo...

Pesquisadora - Mas você tem essa preocupação?
Michel - Eu tenho essa preocupação.

Pesquisadora - Você está em busca disso, ...
Michel - Sim, eu lembro, marco alguma coisinha, às vezes eu marco no celular, ou fico com isso na cabeça, uma vez que eu tenho isso na cabeça toda a aula que eu entro eu vou jogando isso, tenho essa preocupação.

Muito embora o tema da corporeidade, religiosidade, as questões de sexo, raça e etnia não surjam explicitamente em aula a partir do currículo pautado nos conteúdos, é possível notar a presença deste diferentes modos de ver e peceber o mundo e a matemática a partir das falas dos alunos com os quais pudemos construir maior vínculo. Muitos mencionam a importância da religião em suas vidas e sus crençass a partir destas matrizes. Por outro lado, o trabalho via tema gerador e outras abordagens interdisciplinares promovidas pela escola acaba produzindo situações em que estas questões se tornam visíveis e pedem a quebra do silêncio do professor de matemática, e por vezes uma tomada de posição. Em nossa última entrevista, quando eu já não mais acompanhava as aulas, e retornei ao Cieja para poder ouvir um pouco mais o ponto de vista do Professor Michel sobre algumas de minhas inquietudes e interpretações, pude ouvi-lo um pouco sobre o tratamento do tema transversal "Nós e os Outros" na aula de matemática:

Pesquisadora – Agora abriu um novo tema para o segundo semestre?
Michel - É, ainda continua o Nós e os outros. Por exemplo, o sarau vai ser nós e os outros, e o planeta...

Pesquisadora - O nós e os outros era mais local e agora talvez agora vão pouco para olhar o planeta? Se eu entendi..
Michel - sim sim, a gente mesclou os dois agora..

Pesquisadora - Pensando no primeiro semestre, "nós e os outros".. De alguma forma,... Que tipo de relação, nós estamos aqui falando da matemática como área dos interesses dos alunos, que tipo de relação é possível estabelecer com esse tema em relação a matemática ou com o trabalho nesta linha do tema gerador e que possibilidades você vê nisso e que dificuldades?

> **Michel** - Olha Andreia, .. Para você encaixar o assunto do Nós e os outros, que é o projeto com matemática, a única maneira é realmente primeiro você conhecer o aluno. Por que quando você conhece diferentes experiências de vida você faz essa socialização como exemplos da matemática na sala de aula. Eu acho que isso já diz um pouco, então volto a dizer por exemplo aquela atividade que eu fiz das latinhas [referindo-se a atividade que criou pensando no aluno que cata latinhas]? Alguns alunos quando eu fiz o cálculo, que era outra realidade de quem nunca fez isso, eles perceberam como é difícil para uma pessoa que está nessa situação ganhar dez reais. Eles ficavam até espantados. Nossa mas é tudo isso? Então eu acho que dá para você usar exemplos da matemática, essa foi uma situação, e fazer com que todos enxergam a condição de vida do outro. Eu consigo fazer essa ponte, esse link. No caso desse tema, pegar diferentes situações, diferentes experiências de vida, achar exemplos matemáticos e usar desse mecanismo numérico, ou de quantidades, mensuração, que seja, para um começar a entender o outro. E não só na matemática né, porque aí a gente não fica só na matemática né a gente acaba indo para outras áreas do conhecimento né?...
>
> **Pesquisadora** - Fale um pouco sobre isso...
>
> **Michel** - Mesmo eu sendo professor de matemática, a gente acaba falando um pouco sobre outras coisas, por exemplo, aqui na escola nós fomos convidados a assistir a um monólogo, no centro cultural Dom Quixote, então era um artista que ele falava sobre a vida de Darwin. Eu gosto muito sobre a teoria da evolução, é algo que eu sou curioso, não sou professor de biologia, mas eu leio, então eu quis ir com eles... Nós estávamos lá. A maioria dos alunos não sabe o que é isso, Teoria da Evolução. Então eles assistiram a peça mas assim ficou muito disconexo. Então a Dani, pediu para eu explicar de novo, então eu preparei um slide...e dei aula sobre evolução. Falei um pouquinho da história de Darwin.. Claro que dá para você fazer várias aplicações da matemática, porque Darwin montavam uma tabela, em que ele colocava todas as espécies, ... Os pássaros, acho que eram os tentilhoes, o formato do bico a quantidade de pássaros, eu coloquei essa tabelinha lá para eles verem, a questão por exemplo da datação de fósseis, como eles faziam para saber a idade do fóssil, tem uma equaçãozinha matemática... Eu não entrei nisso mas eu mostrei a expressão para eles verem que dá para você fazer isso e que a matemática ela é uma linguagem que permeia todas as outras áreas do conhecimento, então era um biólogo ele teve que montar esse raciocínio numa abela, trabalhar com gráficos, com estatística, datação do carbono, para ele desenvolver uma teoria que hoje é aceitável.

Um corpo na sala de aula

As primeiras experiências no Cieja me fizeram pensar a respeito do que Moskolci (2010, p. 10) descreve como a estranheza que emerge pelo rompimento de padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade.

> Quando menos se espera, alguém com atitudes que destoam da maioria. Um aluno ou uma aluna age e se expressa de forma que provoca mal estar no grupo, antes aparentemente homogêneo, e o, diante da estupefação geral, eis que surge um corpo estranho na sala de aula. Um corpo porque o que lhe confere distinção é algo físico e visível. A estranheza deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito à vida provada do estudante. E esse estudante desafia normas pressupostase as coloca em discussão.

Talvez por algum convívio anterior que tinha com algumas trans em alguns espaços que eu frequentava na cidade de São Paulo, como uma experiência que vivi num TranSarau,

eu queria desde a chegada no Cieja poder compreender melhor a situação das alunas e alunos trans. O estranhamento descrito por Molkosci não parecia tão particular ou peculiar no Cieja, já que quase toda a turma que acompanhei tinha alunos ou alunas trans. Ali, o que deveria parecer diferente parecia ser algo comum. Para essa temática apresentamos trechos da entrevista com Maya, uma aluna transexual, alta, negra, voz grave, presença doce, articulada, instrigante, sorriso no rosto, com quem pude desenvolver certa proximidade a partir de sua participação nas aulas preparatórias para o Encceja, em horário complementar. Os diálogos com Maya vão nos revelando os deságios do tratamento das questões de gênero, sexualidade, raça, religiosidade, corporeidade, discriminação e racismo.

Maya

Maya - Bom, meu nome é Maya, eu tenho 36 anos, eu nasci na região do Ipiranga, aqui na cidade de São Paulo, zona sul. Eu trabalho com, assim, meu trabalho é voltado à arte, né, eu sou dançarina, eu as vezes faço alguns eventos como *hostess* também, no momento eu sou *free-lancer* então no momento eu não esotu com nenhum projeto em execução né, mas a minha área de atuação profissional seria no mundo artistico voltado mais pra dança, sou passista de escola de samba também, agora estou focando mais nas danças de matrizes africanas.

Pesquisadora - Você fez algum curso, tem feito, tem algum espaço que você frequenta?
Maya - Eu faço parte da companhia Criolos que é uma companhia de dança contemporânea onde todos os atores são negros, dançarinos no caso, né... Eu faço alguns cursos paralelos porque como voce trabalha com o corpo você tem que estar com ele sempre em movimento né. Então alguns cursos que eu fico sabendo, alguns workshops, eu atualmente danço também com o Ilu Obá, na segunda feira eu faço aula com Regina Santos, que ela envolve um pouco de .. de danças brasileiras na verdade, porque ela envolve algumas danças de matrizes africanas, mas todas ramificações, então algumas danças que são regionais de outras cidades, mas que também tem essa ancestralidade, que a gente às vezes não tem muito conhecimento, mas tá dentro da nossa regionalidade. E... de terça feira eu faço aula de danças dos orixas, que se estende um pouquinho mais daquela que a gente conhece que são feitas ou ensaiadas nos terreiros de candomblés, no caso..

Pesquisadora - Você é bolsista do Transcidadania?
Maya - Sou, sou, eu sou bolsista do Transcidadania. [...] A bolsa consite num auxilio que tem a duração de dois anos, a minha começou em março agora também, é um auxilio no valor de mil reais e você tem algumas atividades que você faz no próprio instituto... no Centro de Referência da Diversidade, que agora são divididos por unidades e cada zona tem um espaço...Que você deve frequentar. Na verdade, é um contrato de trabalho, onde você tem um auxilio pra um a bolsa e você volta a estudar. Tem esta questão que é muito importante, porque a gente sabe que a maioria das transexuais não tiveram acesso ou oportunidade de estarem no regime de escolaridade... de educação formal e antigamente tinha essa repulsa que algumas contam que começavam com os educadores né.. Algumas contam que elas chegavam na escola e não tinham acesso aos educadores que já bloqueavam e davam acesso pra que os alunos também tivessem o mesmo tipo de reação, então muitas não frequentaram à escola. E assim fica dificil de ter uma posição formal no mercado de trabalho se você não tem instrução.

Pesquisadora - O que veio primeiro o Cieja ou o Transcidadania? Ou vieram juntos?
Maya - Olha.. seria o transcidadania... Porque assim, eu estou há três anos desempregada, sem trabalho formal, ...é dificil, né, infelizmente as pessoas ainda tem esse viés inconsiente do preconceito, então todo mundo te adora mas no momento em que você precisa de uma ajuda ... ninguem te ajuda. Mas mesmo assim eu tentei não correr pelos outros caminhos né e aí o projeto veio primeiro porque da mesma forma eu recorri a outros lugares interligados a isso, mas o projeto pra mim foi uma saida e foi o unico que me estendeu a mão na verdade.

Pesquisadora - Como você soube do projeto? Como foi esse encontro com o projeto?
Maya - Então, eu primeiro procurei casas de apoio tipo Brenda Lee, Casa Um e mais algumas outras instituições de acolhimento para pessoas em situações... né...

Pesquisadora - Você já é de São Paulo,.. já nasceu aqui mais ou menos no bairro..?
Maya - É justamente por essa questão muito pessoal... Eu me identifiquei no gênero muito cedo e pra mim não foi problema que isso se aflorasse, só que aí a falta de instrução ou a falta de um outro parâmetro faz com que você tenha uma visão muito fechada em relação aos procedimentos ou à maneira como o mundo vai receber isso. Você dentro do sistema na verdade porque é uma coisa... mas assim ...eh.. a minha mae falava umas coisas mas eu num prestava muito atenção ou eu nao dava muito valor aquilo, eu achava que realmente era preocupação por ela ser minha mãe...

Pesquisadora - Que tipo de preocupação ela tinha em relação a você?
Maya - Que as coisas seriam mais dificdeis pra mim, que as pessoas nao iam me aceitar, o fato de eu ser uma tras, e que muitas portas iam se fechar, principalmente em relação a estudo, em relação a trabalho e, de certa forma, ela teve razão. E ai eu lembro que na minha formatura da oitava, por isso foi um dos motivos de eu procurar o ensino a distancia, porque assim, com 15 anos eu comecei a tomar hormônio. Porque ate entao eu nunca me vi com problemas, assim, o fato de de repente eu gostar de rapazes ou o fato de eu querer estar com as meninas, ter uma forma mais afeminada de se comportar, eu nunca tive isso como um problema, e os meus amigos não apontavam que isso era um problema né, na verdade eu que nunca, ou eu nunca vi, essa é a grande verdade, eu nunca encarei como um problema...

Pesquisadora – E na sua família como foi o processo...?
Maya - Na minha familia o processo nao foi muito diferente mas eu senti tambem um certo distanciamento sabe principalemente depois que minha mae morreu....Coisas de mãe né, por amor ao filho, primeiro era um segredo que era nosso, depois foi um segredo que a gente teve que compartilhar com o restante da familia que nao dava mais pra deixar guardado... mas ela me apoiou em todos os momentos, sabe...

Maya sempre teve uma presença marcante na sala de aula e na escola. Meu contato com ela se fortaleceu depois de seu interesse e participação nas oficinas d o Encceja. Maya em outra entrevista nos conta sobe sua relação com a escola e com a matemática:

Pesquisadora - Você falou um pouco da sua experiência escolar, você nunca quis parar os estudos, ...de alguma forma você reconhecia esse lugar da escola, da educação. Você falou um pouquinho das suas memórias do seu tempo de escola desse convivio dessa experiencia... E as aulas de matemática? O que que você tem como memória desse momento? E se, de alguma forma, essa experiencia com a matematica de alguma forma afetou você em alguma experiência posterior da sua vida.

Maya - Não, é que asism a matemática, eu sempre tive problemas com números não sei...vamos por dessa forma assim, que eu consigo explicar melhor. Eu acho que é uma matéria que... hoje eu consigo entender melhor mas é uma matéria que pra mim ela me traz dificuldade e eu acho que naquela época eu não tinha o auxilio que eu achava que era necessário, que era suficiente, então era uma matéria que eu procurava, e por mais que, tem coisas que sozinho voce nao consegue fazer. Até hoje eu tenho problemas com a tabuada. [...] Desde sempre... Eu tenho problemas com tabuada, tem algumas tabuadas que eu ainda não sei. Eh.. eu tenho problemas com dinheiro, eu sou uma pessoa que eu nao sei guardar dinheiro...

Pesquisadora - risos... Não sei se esse é um problema da matemática ou...

Maya – Não, mas a matemática faz falta porque assim, a matemática te ajuda a ter certo controle, entao é uma matéria que eu procurei sempre deixar meio de segundo plano porque era uma matéria que eu via muita dificuldade, ainda vejo, mas é engraçado, hoje eu tenho outra visão porque hoje eu por exemplo eu acho que eu tenho o apoio que eu preciso..sabe? [...] Eu acho que hoje pós Cieja...porque na minha vida tambem a matemática, olha ta dificil ... Mas uma das coisas que eu valorizo muito o fato de ter voltado, que o Cieja me trouxe um resgate, que está sendo maravilhoso é exatamente esta questão. A matemática é uma materia que hoje eu ja trato ela com mais importancia, porque a gente aprende com a vida lá fora, o quanto os números são importantes... porque a matematica ela realmente esta em tudo o que ela faz. E a importancia de voce saber... hoje a gente tem recursos tem calculadora, tem num sei o que, mas enfim, há momentos que voce precisa saber, porque n~so adianta nada você ter a fórmula lá resolvida por uma calculadora, mas se você nao sabe fazer vai ter momentos em que você nao vai ter esse auxilio e voce vai precisar...

Pesquisadora - Mas nao tem uma discussão muito frequente das pessoas de que a matemática nao serve pra nada?
Maya - Eh então, eu não acho, eu nunca vi por esse caminho que a matemática nao serve pra nada. É que as pessoas acham que a matematica é uma matéria muito dificultosa, e é porque voce mexer com números, voce fazer cálculos, ainda mais agora que as pessoas querem tudo resolvido, tudo mastigado tudo já resolvido e pronto. Então as pessoas levam tudo mais pro lado prático da questão, as pessoas não querem ter trabalho...essa que é a verdade.

No trecho selecionado, Maya nos conta um pouco sobre sua relação com a Matemática e sobre o papel do Cieja em sua reconexão com a disciplina, ou matéria como ela prefere chamar. No trecho a seguir ela descreve melhor o papel da escola e a mudança promovida por sua experiência como aluna na relação com os estudos e a matemática.

Pesquisadora - E assim, o que você acha das suas aulas aqui?
Maya - Olha nao tem nenhuma aula que eu nao goste aqui principalmente aula de matematica. É assim engraçado, que uma das minhas aulas favoritas aqui hoje é a matematica né.. a minha dificuldade ainda é assim um pouco é assim porque assim eu sei a tabuada até o oito... é uma vergonha.Mas eu preciso treinar mais ainda, na verdade porque assim eu também cai nesse comodismo de usar a calculadora... de consultar a tabela ... e assim, a prova do Encceja agora no dia 5 me levou nesse lugar, porque eu prestei a prova do encceja no dia 5...e aí as questões de matemática que por sinal começou com as questoes de matemática, e elas era assim uns problemas e ai você tinha que fazer a formula e os calculos mas você não podia usar rascunho, eu falei gente e agora.. nao pode rasurar a folha da prova, nao pode rasurar o gabarito... Então moral da historia... nao fiz, tanto que a minha maior preocupação foi... foram 30 questoes... e

> minha duvida é essa eu acho que eu fiquei dividida na matematica. Tinham perguntas que estavam muito fáceis tinham outras que me colocou neste lugar de questionamento ..mas ansiosa pelo resultado. Vamos ver, se nao deu certo a gente faz de novo e se deu...
>
> **Pesquisadora** - Vamos ver né? Se deu certo também vai ser um presente porque você vai ter esse certificado enfim né...
> **Maya** - rs. também..
>
> **Pesquisadora** - O que o Cieja tem, você acha, que torna esse espaço tão diferente?
> **Maya** - Olha... (silencio).. num aspecto geral tem muitas coisas. Primeiro, o fato de você poder se socializar, sabe? Porque é a oportunidade porque você já vem adulto, geralmente pra essa rede de ensino e a oportunidade de você se socializar, né. Porque numa escola regular, você não tem esse espaço de inclusão. Até hoje, infelizmente, você ainda tem esse parametro, por isso que muitas ainda não voltaram, ou não se propõem a voltar pra escola. O Cieja criou não só a oportunidade pra essas pessoas maiores de idade voltarem pra rede de ensino, como a socializar com outras pessoas. Neste, especificamente, você encontra não só transexuais, você encontra pessoas portadoras de deficiencia fisica, você encontra donas de casa, você encontra chefes de familia, você encontra jovens também tem duas meninas "de menor" na minha sala, tem 16 anos... E o legal é isso, e o melhor é que uns do *staff*, da diretoria, coordenação, as meninas da limpeza, até os professores e os próprios alunos... a maioria né.., te deixam a vontade e te fazem ocupar este espaço. Aí você tem o conceito, o consentimento que você está num espaço que é seu que você também tem direito, você se sente inserido, e isso é muito favorável, sabe? Nós temos 16 Ciejas em São Paulo e nem todos tem esse projeto de inclusão, o que é uma pena... Mas eu acedito que vá se expandir.

Este sentimento de pertencimento à escola, a valorização dos tempos e das relações constituídas naquele espaço pareceu ser uma marca na fala de muitos alunos e alunas com quem convivi no tempo de realização do estudo. Os vínculos que se estabelecem com cada aluno e o desejo de saber mais sobre seus movimentos, humanizam ainda mais as relações entre o professor e a escola. Desse modo, as emoções, o desafio da alteridade, o compromisso com as vidas humandas que se atrelam constróem novas relações para pensar a escola o currículo e as políticas educacionais, em diálogo com (CEFAÏ, 2009, p. 26)

> A experiência é tida em um misto de sofrer e agir. Nossa hipótese é que o desafio principal de muitas mobilizações coletivas é o de engajar o devir coletivo e público de um fluxo de experiência.

Embora Maya tenha tentado realizar a prova de certificação em 2018, não foi possíbel alcançar a nota para a certificação, o mesmo ocorreu com Quenel e S. Francisco. Vani e Romilda comemoraram a a aprovação no teste e a obtenção da certificação no Ensino Médio. A prova foi considerada difícil por todos os alunos e Maya apresentou um pouco sobre sua experiência neste contexto de participação em uma avaliação nacional.

Vani comunicou a todos e todas, em seu discurso como oradora da turma, a sua aprovação no vestibular. Em 2019, iniciaria sua desejada formação em Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta tese retoma os objetivos iniciais da pesquisa, mapeando os percursos trilhados no processo de investigação e na busca por respostas para a pergunta formulada de início: Como se caracteriza a ação dos atores da escola em relação ao lugar das diferenças culturais no currículo de matemática e suas interações com as políticas curriculares oficiais com foco na diversidade?

Como afirma Resende e Dionísio (2016, p.199):

> Fazer um tinerário científico é sempre enigmático. Há consequentemente percursos inesperados que confrontam o investigador consigo próprio, criando nele dúvidas sobre a coerência dos trajetos já trilhados.
> Neste sentido, é de esboços que se trata quando se busca o legado deixado pelo tempo, quando se olha retrospectivamente para aquilo que já foi feito. A desarrumação do tempo espelha-se no espólio que a investigação vai acumulando em função da sua duração.

Neste desafio de apresentar os "esboços" de nossas conclusões, a "desarrumação" dos tempos e espaços vividos durante a pesquisa, memórias são resgatadas e certos fatos e fatores (in)esperados deixam mais evidentes os momentos de transformação e mudanças de caminhos, sentidos e direções dese estudo. Diante deste processo, assumimos aqui a tentativa indicada por Resende e Dionísio para destacar alguns pontos que melhor descrevem os resultados desta tese.

Como se procurou demonstrar ao longo do texto, pela organização das partes que compõem o produto final da investigação, duas trilhas foram percorridas: A primeira trilha, compõe a Parte II do trabalho e problematiza os conceitos de diversidade e diferença e suas implicações para o modo de produção das políticas curriculares. Para isso, organizamos um conjunto de legislações, documentos e diretrizes relacionados ao tratamento da diversidade no campo da educação, com especial foco para o período da gestão Lula e Dilma, de 2004-2014, constituindo um mapeamento dessas políticas na relação com o desenvolvimento de uma política curricular. A segunda trilha é apresentada na Parte III deste documento e descreve um conjunto de experiências e situações vivenciadas no estudo de campo realizado no Cieja Paulo Emílio Vanzolini, escola da rede municipal de São Paulo, reconhecida pelo tratamento dado à diversidade em suas propostas e práticas curriculares.

Além destas duas partes, que representam os resultados obtidos pela pesquisa, foi necessário apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos que direcionaram o olhar e as análises produzidas e que possibilitaram as ações de inventariar, organizar, descrever, sistematizar e selecionar situações e documentos mais significativos dos resultados da

pesquisa e da resposta para a pergunta central da tese. Desse modo, acreditamos ter apresentado um conjunto de análises que demonstram o modo como as relações entre as políticas curriculares da diversidade se relaciona com o tempo e a ação dos atores na escola, evidenciando situações de conflitos e acordos entre tais perspectivas, além de explicitar modos e condições de vida dos sujeitos que compõem essa diversidade cultural presente na escola.

Em termos dos funtamentos teóricos utilizados para a análise, alimentamo-nos de uma análise sociológica para o problema da diversidade no currículo de matemática, com ênfase para as contribuições do campo da sociologia pragmática (BARTHE et al, 2016; CORRÊA; DIAS, 2016;). Esta teoria se mostrou valiosa para a pesquisa ao permitir articular as relações existentes entre as macropolíticas, evidenciadas pelas análises dos efeitos indutores das políticas nacionais da diversidade, e o tempo dos atores (TRABAL, 2012; TRABAL e SANTOS 2014, 2019) no contexto da escola em seus regimes de envolvimento e ação constituídos como situações de prova . Referenciamo-nos também em uma perspectiva socio-cultural do campo dos estudos curriculares e do campo da educação matemática que nos permitiu compreender o modo como emergem as questões e os conflitos relacionados ao tema da diversidade e diferença na sala de aula de matemática.

Os princípios da sociologia pragmática aliado a uma perspectiva sociocultural para a produção do currículo de matemática, os métodos adotados e seus desdobramentos práticos na coleta e interpretação dos dados da pesquisa, permitiram reconhecer e destacar elementos de análise que indicam situações e sujeitos em sua relação com o tema da diversidade pelas diretrizes e propostas encaminhadas pelas macropolíticas da diversidade. Tais fundamentos, permitiram também reconhecer o valor de se tomar como referência não apenas o tempo dos atores na escola, mas também o tempo e a ação das políticas, cujas marcas se revelam num conjunto de vozes e discursos de agentes políticos, lideranças populares, movimentos sociais e unversidades, e as disputas que marcam os textos que compõem a vasta produção destas ações e suas implicações para o currículo.

O contexto macropolítico

Os resultados obtidos diante do objetivo da pesquisade caracterizar e compreender a produção desenvolvida pelas chamadas políticas da diversidade e seus efeitos para o tema do

currículo, caracterizou-as em três movimentos, ou ciclos, capazes de organizar as ações políticas mais claramente articuldas pelo governo central que nos permite reconhecer os inúmeros avanços produzidos neste período, assim como as lacunas deste processo político e pedagógico. Neste sentido, esclarecer que os marcos temporais, e de gestão, eleitos nessa organização não se pretendem totalmente fixos, sendo possível identificar ações inovadoras e precursoras em ciclos distinos. Pelo nosso modo de olhar, fundamentado por outras relevantes pesquisas como as desenvolvidas por Carreira (2017) e Moehlecke (2009), o primeiro marco desta produção localiza-se pela importante contribuição do documento Pluralidade Cultural, parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que atuou como disparador das primeiras reflexões sobre o lugar de diversidade como categoria para pensar a produção dos currículos. O segundo marco, identifica a criação da Secad, em 2004 e seus sete anos de existência com marcas de uma política que mostrou-se capaz de contribuir para o avanço do que se nomeou "paradigma da diversidade" (FLEURI, 2006) para o "tratamento das diferenças" culturais no currículo. Neste processo, foram produzidas diversas políticas identitárias, ou políticas específicas, que produziram um novo cenário para a educação brasileira. O último marco, indica a criação da Secadi, em 2011, pimeiro ano da gestão Dilma Roussef, e a publicação do documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (MEC/SECADI, 2013) como a última referência utilizada em nossa análise. Este último ciclo promoveu o avanço das políticas identitárias e inaugurou os primeiros movimentos em favor da construção da cosntrução de uma "política nacional de atendimento a diversidade humana" para a educação, com efeitos para uma agenda mais ampla, intersetorial e intergovernamental, em favor dos direitos humanos e dos direitos à educação de todos os provos e grupos identitárias.

Deste movimento, é possível reconhecer, de um lado, que o conjunto de documentos curriculares, diretrizes e programas inventariados, deixam clara a vasta produção política deste período e suas fortes implicações para uma proposta de tratamento curricular mais inclusiva e acolhedora das diferenças culturais e regionais do país e dos sujeitos que compõem a escola. De outro lado, nota-se a pouca produção específica destinada para a formação e ação do professor de matemática, que seguem contraditóriamente pautados por uma prática cultural pedagógica que tratar a matemática como um conhecimento monocultural e universal, de matriz européia, que se pauta por abordagens didáticas comuns sustentadas por referenciais curriculares que pouco problematizam essa visão, há muito reelaborada e contestada por diversas pesquisas do campo da educação matemática, nesta

perspectiva socio-cultural, com destaque para a Etnomatemática e a Educação Matemática Crítica. Diante do volume de textos inventariado, tornou-se difícil para a investigação comprometer-se com uma leitura crítica de todos os textos que configuram o "contexto de produção dos textos" (Ball, 2001) das políticas que traduzem as ações do poder central em relação ao tema da diversidade e do currículo. Diante deste desafio, a tentativa de compreender os efeitos indutores das políticas da diversidade para o currículo de matemática, exigiram antes de tudo uma compreensão das "arena de disputas" envolvidas nos contextos "dos efeitos" e "das estratégias" das políticas e (BALL apud MAINARDES, 2006). Isso ocorreu tendo em vista a importância central das concepções em disputa em razão das "questões de justiça, igualdade e liberdade individual" que marcam a constituição das políticas curriculares, assim como, a relevância do "conjunto de atividades sociais e políticas" necessárias "para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política". No esforço de compreender as disputas teórico-conceituais e a ação dos atores produtores dos documentos, a tese revela um rico mapeamento para a compreensão dos movimentos constitutivos das políticas e dá indícios sobre os efeitos destas múltiplas e complexas visões que marcam o debate em torno do tema investigado. Como afirmamos, em razão das mudanças e das dinâmicas na recente política brasileira, o conjunto de documentos inventariados oferece a possibilidade de novas pesquisas sobre como estas políticas curriculares promoveram induções e efeitos nas políticas locais de estados e municípios. Ao tomar como caso de análise a questão das políticas curriculares para as escolas quilombolas, pelo olhar de Castilho (2016), esperamos demonstrar 1. A complexidade envolvida na produção de políticas curriculares específicas, pautadas por uma concepção de cultura dinâmica, e que implica o tratamento articulado de categorias explicativas integradas para tratar o problema da desigualdade educacional brasileira, tais como raça-gênero; etnia-raça; classe-gênero. Tratamos aqui de evidenciar as interseccionalidades que pautam a produção de um currículo com implicações para currículo de matemática 2. Como o estudo das políticas identitárias pode contribuir para pensar novas dimensões e categorias de currículo no sentido de produzir um movimento de inovação curricular em favor de uma política nacional de atendimento à diversidade humana na escola, no sentido defendido por MEC/Secadi (2013).

A partir desse e de outros estudos indicados em nossa análise das políticas curriculares produzidas neste período intenso de ação política brasileira, é possível reconhecer novas *dimensões* e *temáticas* organizadoras do currículo que podem contribuir sobremaneira para o acolhimento das diversidades na escola, como é o caso das categorias identificadas nos

estudos sobre a produção curricular para a escola quilombola que revelam a necessidade do tratamento de temas como: "histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o meio ambiente, concomitante à busca de melhor qualidade de vida presente e futura" ou "identidade, espaço/território, cultura, corporeidade, religiosidade, estética, arte, musicalidade, linguagem, culinária, agroecologia, etc".

No que se refere a análise destas políticas e seus efeitos para o currículo de matemática, em particular, a investigação revela a pouca produção de documentos e textos com a função de orientar as escolas e a ação dos professores em relação ao tratamento e acolhimento do tema da diversidade, embora algumas políticas como os Editais do Programa Nacional do Livro didático possam ter promovido algum efeito em relação a presença da diversidade desde as problematizações apresentadas pelos PCN por meio do documento sobre a Pluralidade Cultural como tema transversal. Como afirmamos, muito pouco se verifica em termos de inovação em favor de um novo enquadramento epistemológico para o currículo de matemática, capaz de modificar o modo de produção curricular ainda muito centrado no debate sobre os conteúdos que devem ser garantidos aos alunos e pautado pela referência monocultural e universalista que impede a abertura de novos modos de tratar a diversidade e a diferença e a produção de saberes matemáticos, a partir de outras práticas e outros contextos. A pouca produção de diretrizes destinadas ao professor de matemática, com essa perspectiva, revela contradições com os valores indicados pelo conjunto de políticas a sua pouca efeitidade no sentido de poduzir mudanças na cultura e hábito comum do professor e professora de matemática no tratamento da diversidade cultural. Vale ressaltar também que um dos poucos documentos produzidos em direção oposta a esta foram os Cadernos do PNAIC, no entanto, estes alcançam apenas os ciclos iniciais da educação básica. Deste modo, poucas respostas e caminhos são apresentados ao professor de matemática das séries finais e ensino médio, que espera lidar com o currículo de matemática de um modo mais multicultural e plural. Dado o considerado, é possível afirmar sobre os as avanços das políticas da diversidade-diferença, embora seja necessário indicar, no que se refere às políticas de formação de professores das disciplinas escolares específicas e à produção de orientações curriculares para as escolas e professores, tenha havido silenciamento.

Concluímos assim, destacando a urgência de uma agenda continuada para as políticas curriculares centradas em uma concepção que articule a cultura ao processo de produção de conhecimentos na escola que possibilite o estímulo às práticas curriculares de acolhimento da

diversidade e das diferenças culturais, no sentido de um tratamento multicultural e anti-discriminatório de saberes e modos de vida distintos. Em razão do tempo e da impossibilidade de realizar aprofundamentos e novos estudos a partir dos documentos específicos citados, esta tese deixa lacunas e reconhece a necessidade de maior compreensão dos efeitos desse ciclo de políticas da diversidade-diferença na produção de políticas locais, em estados e municípios. O estudo indica também uma lista de coleções e cadernos que podem apresentar experiências e propostas em termos de políticas curriculares da diferença no campo da matemática.

O tempo dos atores da escola

A imersão no campo fundamentada pelos pressupostos da etnografia, em um contexto marcado pela presença e acolhimento de diferentes grupos identitários revelou uma subjetividade intrínseca às pessoas e aos sujeitos, e levou-nos a uma imersão profunda nas vivencias e experiências de vida dos indivíduos da escola, que se revelou demasiado complexa e multifacetada.

Como é esperado dos estudos que pressupõem a longa estada no campo, os cuidados com os registros vividos eestabelecimento de vínculos entre pesquisador e pesquisado, saímos do Cieja Paulo Emílio Vanzolini tendo acumulado um volume enorme de dados, documentos, depoimentos, memórias e registros cuja organização e seleção custou tempo e dedicação intensa. Nosso objetivo nesta tarefa foi o de selecionar situações de prova, no sentido da sociologia pragmática, que nos levassem a melhor situar e traduzir as complexas questões e desafios que afetam a vida do professor de matemática e da gestão escolar em um contexto escolar que assume como compromisso curricular o acolhimento e cuidado com a diversidade cultural, suas diferenças e desigualdades no currículo e na sala de aula de matemática. Nesse sentido, a terceira parte da tese, procurou descrever de modo detalhado, sem muitas edições de fala, as vozes dos sujeitos e as situações vivenciadas pela pesqusiadora no contexto cotidiano da escola e da sala de aula de matemática. A difícil arte de definir o que fica de fora da tese exigiu tempo para se distanciar da experiência de estar em campo de modo tão comprometido e solidário com os desafios da escola e de seus alunos e alunas.

Na tenativa de promover uma organização dos dados coletados, sem perder a riqueza da experiência vivida, optou-se pelo agrupamento das narrativas do campo em três tempos: “Chegar”, “Estar-Permanecer” e “Partir-Regressar”, inspirados nas categorias eleitas por Resende e Dionísio (2016), que revelaram também os tempos da pesquisadora no contado com a escola, sua chegada, permanência e partida. Embora a análise desses autores faça referências à educação infantil e ao trabalho com as crianças, reconhecemos a potência destas categorias para produzir análises acerca do tratamento da diversidade no currículo escolar, assim como para compreender o papel da escola voltada para a formação de jovens e adultos. Por traduzirem os tempos da vida dos sujeitos na escola, quer sejam crianças ou adultos, os movimentos e chegada, permanência e partida serviram também como analogia ao meu movimento, como pesquisadora, na chegada, permanência e partida do estudo de campo.

Assim, procuramos apresentar os resultados do campo em uma narrativa textual que resgata vozes, discursos e situações de conflitos e acordos , que dialogam com os temas que caracterizam a diversidade no curriculo de matemática. Os elementos descritivos das situações e dos sujeitos, foram eleitos por razões e categorias alinhadas às preocupações ligadas aos temas que compõem às políticas da diversidade, como raça, gênero, sexualidade, idade, religiosidade, classe, multidiscriminações e outros ligados ao campo do currículo como papel da escola, seleção de conteúdos, o trabalho interdisciplinar, a estrutura da rede de ensino, os planejamentos das aulas, que indicam mapeamentos de temas da realidade escolar que em razão do tempo não puderam ser melhor analisados, em razão das emoções e controvérsias que marcam um processo de intensa imersão em campo, como foi o caso desta tese.

Diante destes temas e olhares múltiplos, resgatamos provocações apresentadas pela “sociologia dos problemas íntimos” proposta por Corrêa (2015, 2018) ou pela ‘sociologia em escala individual” e reforçamos as provocações de Vanderberghe (2018) ao campo da pesquisa em educação que nos auxiliaram a pensar um processo de pesquisa capaz de refletir sobre a possibilidade de promover mudanças no modo de coletar, selecionar e analisar dados produzidos em investigações pautadas no tempo e na ação dos sujeitos:

> - Como estabelecer uma agenda de pesquisa e levar a sério não tanto sobre o senso de justiça ou de realidade dos atores, mas o seu senso de interioridade?
> [...]
> - Como delegar aos próprios atores pesquisados os critérios de definição de si e de sua interioridade? (CORRÊA, 2018, p.8)

Deste referencial, procuramos apresentar por meio dos capítulos que compõem a análise do campo um conjunto de elementos humanos e não-humanos representativos de categorias que melhor pudessem traduzir as *situações de prova* em relação ao problema do tratamento da diversidade-diferença nos currículos modelados e praticados pelo professor de matemática e, também na construção e gestão de uma proposta curricular pela gestão administrativa e pedagógica da escola. Tal pretensão pode ter gerado o risco de por vezes, revelar-se mais descritiva do que analítica das situações e dos sujeitos e categorias indicadas. Por outro lado, acreditamos que o conjunto de informações aqui compiladas em relação do tempo dos atores na escola, não poderia correr o risco de apresentar-se superficialmente por meio de trechos de falas recortadas ou descontextualizadas. Houve portanto, inúmeras reflexões de ordem ética em relação aos dados aqui apresentados. Neste sentido vale ressaltar que os atores da escola, que foram colocados em destaque na tese, autorizaram o uso de suas identidades e nomes reais, o que revela a construção de um vínculo de confiança e parceria entre a pesquisadora e os pesquisados.

Neste sentido, vale ressaltar as contribuições da etnografia para ganrantir a construção de outros modos de se estabelecer uma relação ética entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, como no sentido indicado por Lantheuame (Setton e Valente, 2013, p. 13) ao afirmar:

> Compartilhar o cotidiano de uma escola ou de um estabelecimento secundário, construir relações de confiança é decisivo para acessar as dimensões de sua atividade que não são prescritas, que são por vezes clandestinas e, assim, não conhecidas e reconhecidas. A postura não pode ser de um especialista, mas de modéstia, de alguém que procura compreender o enigma do trabalho, com a contribuição dos professores.

A experiência de deixar de ser um *observador participante* para ser um *participador observante*, no seentido de Malinowksi, implica em estabelecer novos vínculos e compromissos com os sujeitos da pesquisa, o que tem sido pouco visto no âmbito das pesquisas em educação. Com essa preocupação, esperamos ter revelado a complexidade imposta na análise dos fatos inesperados vivenciados no estudo de campo. Assim, a seleção dos episódios, das narrativas e vozes dos sujeitos procuraram articular e evidenciar a integração da perspectiva micro e macrosociológica, ora enfocando os sujeitos ora enfocando os grupos, como no sentido apresentado por Martuccelli (SETTON e SPOSITO, 2013 p. 249) ao evidenciar o diálogo existente entre as estruturas histórico-sociais e as experiências individuais que colaboram com nossas perspectivas interpretativas para o tema da diversidade

e da diferença no campo da educação e da educação matemática, relacionando experiências sociais vividas pelos individuos e construção de elementos mais amplos e coletivos de análise. Tal perspectiva exige a construção de uma outra sensibildade interpretativa para os modos de analisar a sociedade cada vez mais singularista, que marca a nossa época.

Vale destacar também as contribuições do estudo de campo em tornar explícito e mais evidente as diversidade realidades e singularidades que formam não somente as diversas realidades geográficas e culturais da escola brasileira, mas cada um dos indivíduos que compõem a sala de aula de matemática em cada uma dessas escolas, a partir do obervado em uma realidade urbana como a do Cieja. Quando do início deste estudo, acreditava-se que, para descrever e compreender a diversidade existente no sistema educacional, seria necessário acompanhar um conjunto de escolas que pudessem caracterizar essa diferença. A experiência no Cieja mostrou que, numa única sala de aula, essa condição da tese, foi garantida em uma única turma, a 4X, que demonstrou a existência e presença dessa diversidade, heteronegeidade de vozes e corpos e dos desafios do professor de matemática para lidar com cada um desses sujeitos.

Nota-se que, embora a macropolítica se mostre forte e potente para se (re)pensar os desenvolvimentos futuros em relação ao acolhimento e à garantia das diferenças culturais na escola, a sala de aula de matemática, mesmo num contexto de apoio, incentivo e estímulo para o tratamento da diversidade no currículo, segue ainda preocupada com a seleção e a relevância de certos conteúdos curriculares, abrindo-se pouco para novas abordagens para esse campo do conhecimento, mesmo quando alinhado a uma proposta mais interdisciplinar e integradora.

No que se refere ao tratamento da diversidade e o modo como ela emerge no cotidiano escolar e no currículo praticado pela ação do(s) professor(es) de matemática, é importante também destacar que, apesar dos currículos planejados pela escola revelarem essa preocupação com com os conteúdos tradicionalmente abordados no ensino de matemática, a postura do professor Michel, sua formação, autonomia, criatividade e compromisso com os alunos faz com que culturas e modos de vida costumeiramente silenciados ou ocultados da sala de matemática, possam estar mais visíveis. Nos episódios e falas selecionados procuramos apresentar os conflitos e os acordos que emergem das interações entre esse professor e seus alunos. Nesse sentido, foi possível reconhecer que os discursos dos sujeitos promovem situações de negociações de significado sobre os objetos matemáticos em uso e em

disputa, o que pede novos estudos para melhor compreender os modos de se relacionar com esse conhecimento na escola e os diversos modos – particulares e coletivos - de concebe-lo.

Em relação aos temas relativos às políticas da diversidade, fica evidente a presença de corpos e sujeitos que reivindicam a emergencia de novas temáticas de trabalho pela escola, por seus currículos e pela sala de aula de matemática, que leve em conta questões de raça, gênero, sexualidade, inclusão, acolhimento, vulnerabilidades, práticas religiosas e multidiscriminações. Nesse sentido, reforçamos os argumentos sustentados por pesquisadores que vem se ocupando de investigações sociológicas e históricas acerca do currículo, no sentido de incorporar o tratamento da diversidade cultural nas escolas e nas reformas curriculares, da pluralidade e da diversidade, das memórias históricas antagônicas, isto é da natureza plural de normas constitutivas da uma nova ordem mundial. Tal perspectiva implica discutir a respeito da sociologia das organizações, incluindo o funcionamento dos estabelecimentos escolares e os desafios da profissão docente (SETTON e VALENTE 2018, p. 3). Neste sentido colaboramos para o fortalecimento de um novo quadro interpretativo das condutas de professores e funcionários do sistema escolar diante de situações cotidianas que pedem uma *rede de proteção* de profissionais e alunos da escola e dos sujeitos que a compõem. Neste sentido, a tese procurou responder à questão de como agem e que recursos mobilizam os profissionais da escola diante das situações de prova às quais são confrontados no cotidiano escolar diante do acolhimento do tema da diversidade e da diferença.

Desse modo, evidenciamos situações e campo que explicitam a presença de temas e categorias já anunciadas e elaboradas pelas macropolíticas da diversidade-diferença descritas por meio das vozes, tempos e ações dos sujeitos da pesquisa, incluindo questões que afetam a interioridade da própria pesquisadora quando confrontada com tais situações. As análises, ainda que possam ter deixado lacunas teóricas interpretativas, diante de objeto tão amplo, procuraram demostrar a importância de se avançar no tratamento das diferenças, de modo trasnversal e integrado, reconhecendo o modo como elas se apresentam nos contextos escolares multiculturais, como é o caso do contexto urbano investigado, no sentido afirmado por Carvalho (2010, p. 273):

> (...) autores afirmam que as análises que tem como categorias específicas raça, idade, gênero, classe, identidade étnica ou orietação sexual estão fragilizando abordagens em defesa de que todos esses fatores devem ser analisados em seu conjunto. Argumentam que, do ponto de vista da construção subjetiva da identidade, esses fatores não podem ser vistos separadamente.

Desse modo, procuramos demonstrar que, ao abrir espaço para o acolhimento às diversidades, o professor de matemática pode permitir que outros conteúdos e outras perspectivas matemáticas ganhem espaço na sala de aula num movimento de interação, que favorece a aprendizagem dos alunos e promove sentimentos de pertencimento à escola, que colabora com a valorização das diferenças culturais entre os sujeitos, possibilitando atitudes solidárias e dificultando a produção de discriminações e preconceitos. A estratégia curricular e metodológica que vem sendo adotada pelo Cieja e que pode servir como modelo para outras realidades sustenta-se na arte do *acolhimento* e do *cuidado*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeças da diversidade na escola. Campinas, 3ª edição, SP: Papirus, 2010.

ALAVARSE, O.M; MORAES, C. S. V. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 807–838, 2011.

BARRETO, E. S.S. (coord.). **As propostas curriculares oficiais**. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. Coleção Textos FCC, n. 10. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1995.

BARRETO, E.S.S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Coleção Formação de Professores. Editora Autores Associados, Fundação Carlos Chagas, 1998.

BARRETO, E. S. S. Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

BALL, S.J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras**. Porto Alegre, v.1, n.2, jul-dez. p.99-116. 2001

BALL, S.J. & MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), p. 03-23.

BALL, S.J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Gorssa:Editora UEPG.2014.

BARTHE et al. Sociologia Prgmática: guia do usuário. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 18, n.41, jan-abr 2016, p.84-129.2016.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Bras. Est. Pedagógicos RBEP**, v. 91, n. 228, p. 315–344, 2010.

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores?A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**, v. 28, n. 02, Belo Horizonte, p. 61–82, 2012.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG: 2003.

BONAMINO, A. SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BOLTANSKI, L; THÉVENOT, L. **De la justification**. Paris: Gallimard, 1991.

CANDAU, V. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2011. Publicado originalmente em Metodista: Multiplas Leituras, 2009.

CANDAU, V. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. 4 reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1998.

CARREIRA, Denise (2015). **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda da diversidade nos governos Lula e Dilma. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CEFAI, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas...O que nos ensina o pragmatismo. Revista Novos Estudos do CEBRAP, n. 107, 2017, p. 187-213.

CIEJA CAMBUCI SÉ [blog]. s.d. Disponível em: <http://ciejacambuci.blogspot.com/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CHATEAURAYNAUD, L. Preuve du tangible: experiences de l'enquête et surgissements de la preuve. La croyance et l' enquête. Aux sources du pragmatisme. **Raisons pratiques**, vol 15. 2004. EHESS, Paris, p. 167-174.

SME/COPED – DIEFEM. **Orientações didáticas do currículo da cidade**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Colecao-de-Orientacoes-Didaticas-do-Curriculo-da-Cidade-do-Ensino-Fundamental>. Acesso em: 28 jun. 2019.

CHERINI, Claudinéia Passarelli. **A prática social da culinária: algumas reflexões na construção curricular da matemática na educação de jovens e adultos**. Mestrado em Educação. Universidade São Francisco. Profa. Dra. Alexandrina Monteiro. 2007.

CONRADO, A. L. Etnomatemáticas: sobre a pluralidade nas significações do programa etnomatemática. RIBEIRO, J.P.M; DOMITE, M.C.S.; FERREIRA, R. (org.) **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2ª ed., Porto Alegre/RS: Zouk, 2006.

CONRADO, A. L. **A pesquisa brasileira em etnomatemática: desenvolvimento, perspectivas, desafios**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/USP: 2005.

CORRÊA, D. S. DO PROBLEMA DO SOCIAL AO SOCIAL COMO PROBLEMA: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. In: **POLÍTICA & TRABALHO**. Revista de Ciências Sociais, n. 40, Abril de 2014, p. 35-62.

CORRÊA, D. S. **Anjos de fuzil: uma etnografia das relações entre igreja e tráfico na Cidade de Deus**. Tese de Doutorado. UERJ. Prof. Dr. Frédéric Vanderberghe. 2015.

CORRÊA, D. S. e DIAS, Rodrigo de Castro. **Crítica e os momentos críticos: de la justification e a guinada pragmática na sociologia francesa**. P. 67-99. In: Mana vol.22 no.1 Rio de Janeiro Apr. 2016.

CORRÊA, D. S. A sociologia pragmática em três gestos – ou como caminhar rumo à uma sociologia dos problemas intimos. **Blog do Sociofilo**, 22 nov. 2018.

COSTA, W. G.; SILVA, V. L. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo : a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. **Educar**, v. 36, p. 245–260, 2010.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Editora Ática. 1998.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2001.

DI PIERRO, M.C. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. **Formação e Práticas na educação de jovens e adultos**. Roberto Catelli (org.). São Paulo: Ação Educativa, 2017.

DOMITE, M. C. S. **O desafio da educação matemática: da pluralidade dos focos de interesse**. (Texto para prova escrita do Concurso de Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática, na Faculdade de Educação da USP, 2005.

DOMITE, M. C. S. **Etnomatemática e formação de professores: no meio do caminho (da sala de aula) há impasses**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

DOMITE, M. C. S. Acertando o passo do movimento entre etnomatemática,formação de professores e aprendizagem da matemática:pré-requisito dos alunos e escuta dos professores em discussão. **Educação Matemática em foco** v.1, n.1, p. 83-96 jan./jun. 2012.

DOMITE, M. C. S. **Na trilha da etnomatemática: alteridade e escuta em Freire.** Encontro de Etnomatemática do Rio de Janeiro, Anais**.** Niterói, de 25 a 26 de setembro de 2014.

DUSSEL, I. Trasnsmissão cultural assediada: metamorfoses e mediações culturais. **Cadernos de Pesquisa**., v.39, n. 137, p.351-365, maio/ago, 2009.

EYNG, A. M. *et al*. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 773-800, out./dez. 2013.

FANIZZI, Sueli. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em Matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos. 2015.

FANIZZI, Sueli. Políticas públicas educacionais pela abordagem de Stephen Ball. GODOY, E.; SILVA, M. A. da; SANTOS, V. de M. (orgs). **Currículos de matemática em debate:**

questões paara políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matmeática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

FANON, F. (2008). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA.

FELTRAN, Gabriel de S. Lugares e olhares na produção de saberes: periferias, conflito e criminalidade violenta na perspectiva etnográfica. **NEAB Conversas Metodológicas**. NEAB/UFSCAR,disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nW_9A4lxEQ4, 2016.

FERNANDES, C. e FREITAS, L.C de. Currículo e Avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre Currículo**. Brasília, 2007.

FISCHMANN, Roseli. Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 41-56, jun. 2005.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, núm. 40, enero-abril, 2009, pp. 156-167.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Socidedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006, p. 495-520.

FREITAS, L.C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à Destruição do Sistema Público de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.119, p.379-404, abr-jun.2012.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr Nº 10, 1999.

FOURQUIN, J. C. Escola e Cultura. **Bases sociais e episemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos**. 2008, Niterói. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GALIAN, C.V.A. **A recontextualização do conhecimento científico. Os desafios da constituição do conhecimento escolar**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP. 2009.

GALIAN, C. V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 763–777, dez. 2011.

GALIAN, C. V. e SANTOS, V. de M. Concepções e disputas nos debates sobre a BNCC: Educação, escola, professor e conhecimento. GODOY, E.; SILVA, M. A. da; SANTOS, V. de M. (orgs). **Currículos de matemática em debate: questões paara políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matmeática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. UNESCO, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIONGO, Ieda. **Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes: um estudo sobre a educação matemática da escola estadual agrícola Guaporé**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Vale do Rio dos Sinos. Orientadora Gelsa Knijnik. 2008.

GODOY. E.V. **Currículo, Cultura e Educação Matemática: uma aproximação possível?** São Paulo: Editora Papirus.. 2015.

GODOY, E. V. **A centralidade da dimensão cultural e o currículo da matemática escolar**. XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo: Unicsul. 2016.

GODOY, E.V. & SANTOS, V.M. O cenário do ensino de matemática e o debate sobre o currículo de matemática. **Práxis Editorial** v.8, n.13, p.253-280, dul/dez 2012.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Bras. Est. Pedagogicos RBEP**, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília, Brasília,DF. 2013.

IBICT. **Portal de Divulgação Científica e Tecnológica**. Paulo Emílio Vanzolini, disponível em: http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/paulo_emilio_vanzolini.html, acesso em 05 de junho de 2018).

JANUÁRIO, Gilberto. **Currículo de Matemática da Educação de Jovens e Adultos: análise de prescrições na perspectiva cultural da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Ciencias Exatas e Tencologicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

JARDIM, Juliana Gomes. **O uso da etnografia na pesquisa em educação.** XI Congresso Nacional de edcucação Educere, Anais **.** p. 7224-7233.2013

KILPATRICK, J.; EUGENE, D. Uma tarefa inacabada : Desafios aos educadores matemáticos para as próximas décadas. **Educação e Matemática** n. 80, p. 79–85, nov./dez. 2004.

KNIJNIK, G. Educação matemática, exclusão social e política do conhecimento. *Bolema*, Rio Claro, SP, n. 16, p. 12-28, 2001.

KNIJNIK, G. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Gelsa Knijnik.; Fernanda Wanderer; Francisco Oliveira (Org.). Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004. p. 19-38.

KNIJNIK, G.; DUARTE, C. G. Entrelaçamentos e Dispersões de Enunciados no Discurso da Educação Matemática Escolar: um Estudo sobre a Importância de Trazer a Realidade do Aluno para as Aulas de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, p. 863-86, 2010.

LANTHEUME, Francoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.368-387 maio/ago. 2012.

LANTHUEME, Francoise. **Les religions à lécole: pureté des príncipes, hybridation des pratiques? Histoire, Monde et Cultures Religieuses**, Paris, v.4, n.32, p 9-13, 2014.

LIMA, H. P. **Uma antropóloga na sala de aula de matemática**. I Congresso Brasileiro de Etnomatemática, Anais. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2000.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos ? **Revista Brasileira de Educação**, n.26, Maio-Ago, p. 109–119, 2004.

LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2 jul/dez, p. 50–64, 2005.

LOPES, A.C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, A.C., MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C.(orgs). **Cultura e Política de currículo**. Junqueira & Marin Editores, 2006.

LOPES, A.C., MACEDO, E. F. de. **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2010.

LOPES, A.C., MACEDO, E. F. de. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre,ano 15, n.32, p.129-156, jul/dez. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Cedes, jan./abr. 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. (Introdução). São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MEC/SECAD. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: – Secertaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Secad, 2006.

MEC/SECADI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília : Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

MEC/SEB. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos [on-line].

Portal Inep. 7 ago. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MISKOLCI, R. Um corpo estranho na sala de aula. ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeças da diversidade na escola. Campinas, 3ª edição, SP: Papirus, 2010, p. 13-26.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas da diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009

MONTEIRO, A.; NACARATO, M. As relações entre saberes cotidiano e escolar presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática. **Pro-posições**, v. 16, n. 3(48), p. 165–179, 2005.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R.**. Reflexões acerca das noções de diálogo presente nos discursos curriculares**. Conferência presentada en el 2° Seminário Brasileiro de Estudos Culturais, Canoas/RS: Universidade Luterana do Brasil, 2006.

MONTEIRO, A.; POMPEU JR. G. **Matemática e os Temas Transversais**. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010;

MONTEIRO, A. Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico: os "tempos" na educação do campo. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática no Campo**. Brasília: MEC, 2014, p. 15-20.

MOREIRA, A.F. E CANDAU, V. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Editora Vozes. 2013.

MOREIRA, A.F. e CANDAU, V. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre Currículo**. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, R.C. de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Assumindo o risco da decisão – currículo e avaliação sob o signo da insubordinação. D'AMBROSIO, Beatriz e LOPES, Celi Espasadin (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015 (Coleção Insubordinação Criativa).

PALANCH, W. B. L. **Mapeamento de pesquisas sobre currículos de matemática na educação básica brasileira (1987 a 2012).** Tese de Doutrado. São Paulo: PUC/SP, 2016

PALANCH, W. B. L.. Professores que Ensinam Matemática e suas Relações com Materiais Curriculares e Materiais Curriculares Educativos. **PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, v. 9, p. 1058-1074, 2016.

PALANCH, W. B. L. e FREITAS. Políticas públicas para educação: a BNCC e os processos de atualização curricular da cidade de São Paulo. GODOY, E.; SILVA, M. A. da; SANTOS, V. de M. (orgs). **Currículos de matemática em debate: questões paara políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matmeática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n.42, p. 377-391, jul./dez.2014.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Ed.34, 1999.

PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática e sua Influência no Processo de Organização e Desenvolvimento Curricular no Brasil. **Bolema.** ano 21, n. 29. 13–42, Rio Claro (SP): 2008.

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011.

POMPEU, Carla. **Um estudo sobre a relação de alunos da educação de jovens e adultos do estado de São Paulo com a matemática**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos. 2017.

POMPEU, Carla. Ensino de matemática na educação de jovens e adultos: uma análise sobre a identidade docente dos professores de matemática. **Revista Profissão Docente.** Uberaba, v. 17, n. 37, p. 88-101, ago.- dez., 2017b.

POGETTI, Liane Geyer. **Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e as orientações curriculares oficiais para o Ensino de Matemática: um estudo dessa relação**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Prof. Dr. Vinicio de Macedo Santos. 2014.

OLIVEIRA, Rosana de. Po**líticas de Currículo na Escola: A produção de sentidos de uma educadora matemática**, Brasil. 2009. 157f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

RESENDE, J.; DIONÍSIO, B. Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunalidade escolar. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia Política**, v.6, n.1, jan.-jun. 2016, p.198-235.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul.-set. 2013

RODRIGUES, T.C. e ABRAMOWICZ, A. Diversidade e as políticas públicas de educação. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 11, n. 3, set-dez. 2011 p. 244-254.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. v. 39, n. 1, jan./mar. 2013, p. 15-30.

RUOTOLO, Maria Adélia G.; GIANNONI, Rosana. Meire. CIEJA Cambuci: uma escola de portas abertas. Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos. Roberto Catelli Junior (org.). São Paulo: Ação Educativa. 2017.

SACHS, Lynlia. Currículo de matemática na educação do campo: panoramas e zoons. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, mai./ago., 2018, p. 404-422.

SACHS, Lynlia. Como teorias do currículo se relacionam com implicações pedagógicas da etnomatemática para educação do campo. GODOY, E.; SILVA, M. A. da; SANTOS, V. de M. (orgs). **Currículos de matemática em debate: questões paara políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matmeática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

SACRISTÁN, J.G.; PERES, G. A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, J.G. Currículo e diversidade cultural. SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios contestados:** o curriculo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMPAIO, M.M.F. (org.) **Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Médio.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

SAMPAIO, M.M.F. Propostas curriculares de estados e municípios brasileiros para ensino fundamental e médio. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro 2010.

SANTOS, V. M. **Ensino de Matemática em outros países: análise comparativa**. (Texto elaborado para prova escrita do Concurso de Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática, na Faculdade de Educação da USP, 2008.

SANTOS, V. de M. . **A matemática escolar, o aluno e o professor:** paradoxos aparentes **e** polarizações em discussão. Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 28, p. 1328, 2008.

SANTOS, V. de M. **Percursos em Educação Matemática:** ensino, aprendizagem e produção de conhecimento. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 2008

SANTOS, V. de M. A relação e as dificuldades de alunos com a Matemática: um objeto de investigação. In: Zetetiké: **Revista de Educação Matemática**, CEMPEM-FE/UNICAMP, v. 17, pp. 57-94. 2009

SANTOS, E. C. **África e africanidades na formação contínua de professores: contribuição da Etnomatemática para uma reorientação curricular**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/USP: 2014.

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E TRABALHO. Projeto Reinserção Social Transcidadania [on-line]. **Portal Prefeitura da Cidade de São Paulo**. 31 maio 2019. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/cursos/operacao_trabalho/index.php?p=170430>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO. Programa Transcidadania oferece oportunidades a 100 travestis e transexuais [on-line]. **Portal da Prefeitura da Cidade de São Paulo**. 29 jan. 2015. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/programa-transcidadania-oferece-oportunidades-a#ad-image-0>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacintho e VALENTE, Gabriela Abuhab. Religião e Educação: um desafio para o trabalho docente – entrevista com Françoise Lantheaume. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.44, 2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho e SPÓSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.247-267, jan./mar. 2013.

SILVA, V. L. **A cultura negra na escola pública: uma perspectiva etnomatemática**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/USP: 2008.

SILVA, V.L. **Africanidade, Matemática e Resistência.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/USP: 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T.T e MOREIRA, A.F (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVÉRIO, V. R. A (Re)configuração do nacional e a questão da diversidade. **Afirmando diferenças:** montando o quebra-cabeças da diversidade na escola. Anete Abramowicz e Valter Silvério. Campinas, 3ª edição, SP: Papirus, 2010, p. 87-107.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 175-190, 2003.

TOSTA, Sandra Pereira; MOREIRA, Heloísa e BUENICONTRO, Renata. **Os usos da etnografia na pesquisa eduacacional.** 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro/BA. 2008.

TRABAL, P. Uma sociología de la ensenanza de las matemáticas. **Revista Educación y Pedagogía**, enero-abril, 2011, v.23, n.59.

TRABAL, P. A questão do "tempo dos atores" na sociologia pragmática. **Contemporânea**, v.2, n.1 jan-jun. 2012, p. 187-202.

TRABAL, P. et SANTOS, V. de M. Pour une sociologie pragmatique de l'enseignement des mathématiques. Dans Ph. Losego (éd.), **Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »**, 13 et 14 septembre 2012, pp. 175-189, Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud, 2014. http://www.hepl.ch/sociodidac

TRABAL, P. et SANTOS, V. de M. Para uma sociologia pragmática do ensino de matemática. Vinicio de Macedo Santos e Zaqueu Vieira Oliveira (Orgs.) **Estudos em Educação Matemática : abordagens didáticas e sociológicas.** S. Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

TOSTA, MOREIRA E BUENICONTRO. **Os usos da etnografia na pesquisa educacional**. 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia. Porto Seguro, Bahia, Brasil, 2008.

VALLE, J. C. A; SANTOS, V. de M. Inverter o vetor do currículo: o movimento de reorientação curricular de freire em debate. **Revista e-Curriculum**, v.16, n.4, 2018, p. 1207-1233.

VANDERBERGHE, F. A sociologia em uma escala individual [1] e [2]. **Blog do Sociofilo**, 2018.

WAUTIER, A. M. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, jan.-jun. 2003, p. 174-214.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, set-dez. 2011, p. 609-23.

ANEXOS

II. Carta de Intenção destinado à PMSP;

III. Solicitação de Autorização para realização de pesquisa acadêmica - FE/USP à PMSP;

IV. Memorando Circular n. 003/2017/SME-G, informa os procedimentos a serem esabelecidos para o atendimento das solicitações de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da RME e dos Centros Educacionais Unificados.

V. Autorização de Pesquisa – PMSP

VI. Termo de Consentimento: Modelo

VII. Fotos

a. Cieja Cambuci – Fachada
b. Cieja Paulo Emílio Vanzolini – Fachada
c. Cieja – Sujeitos da pesquisa

São Paulo, 06 de novembro de 2017.

A/C Sr. Edgar e/ou Selmo (SME Coped EJA)

Ref.: Estudo de campo para pesquisa de Doutorado – CIEJA Cambuci

Prezados,

Sou, Andréia Lunkes Conrado, n USP 2847120, CPF 247.067.718-11, estudante de doutorado na Faculdade de Educação da USP, com o projeto de pesquisa entitulado "O lugar da diversidade no currículo de matemática: relações entre macro-políticas e a ação dos atores locais". Trata-se de um estudo que tem como objetivo compreender o modo como a diversidade e a diferença se constituem como elemento para pensar a proposta curricular na área de matemática, a fim de caracterizar as relações entre a ação dos atores da escola e suas interações com as políticas curriculares oficias, com foco na diversidade.

Conforme orientações recebidas por telefone, comunico o interesse e contato com o CIEJA Cambuci para iniciar estudo de campo na escola no período de nov/2017 e jun/2018, que envolverá analise documental das propostas curriculares da escola, planos de aula e entrevistas com os gestores da escola e professores de matemática, assim como o acompanhamento de aulas. Estou também em contato com a escola, que me orientou a formalizar este interesse junto a SME, para autorização de coleta de dados. Estou ciente de que o inicio da pesquisa coleta dos dados preve autorização dos envolvidos na pesquisa.
A fim de efetuar as formalizações necessárias para a realização deste estudo de campo, solicito análise da proposta e autorizações necessárias, para isso, anexo: súmula do projeto de pesquisa de doutorado e comprovante de matrícula no doutorado.

Coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento ou diálogo que se faça necessário e agradeço desde a atenção.

Atenciosamente,

Andréia Lunkes Conrado
(11) XXXXXXXX
andreialconrado@gmail.com e andreia.conrado@usp.br

FEUSP
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

São Paulo, 12 de janeiro de 2018.

A/C Sr. José Waldir Gregio, Diretoria Regional de Educação Ipiranga, SME/SP
C/C Sra. Maria Adélia G. Ruotolo, Centro Int. Ed. Jovens e Adultos Paulo Emílio Vanzolini

Ref.: Solicitação de Autorização para realização de pesquisa acadêmica

Prezado Sr. José Waldir Gregio,

Conforme determinação da Secretaria Municipal de Educação, via memorando circular nº. 003/2017/SME-G, solicitamos autorização para a realização de pesquisa acadêmica intitulada "O lugar da diversidade no currículo de matemática: relações entre macro-políticas e a ação dos atores locais", pela estudante de doutorado regularmente matriculada neste programa de pós-graduação, Andréia Lunkes Conrado, no. USP 2847120, CPF 247.067.718-11, sob orientação do Prof. Vinício de Macedo Santos.
As atividades de pesquisa serão realizadas no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Paulo Emílio Vanzolini, no período de janeiro a julho de 2018, às segundas e sextas-feiras no período da tarde.

Agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente,

Marcelo de Souza Ribeiro
Chefe Adm. do Serviço de Pós-Graduação
FEUSP

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

TD 16299842

São Paulo, 21 de março de 2017.

CÓPIA

Memorando Circular nº 003/2017/SME-G

Aos Diretores Regionais de Educação, Supervisores Escolares, Gestores dos Centros Educacionais Unificados – CEUs e Diretores de Escola das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação informa os procedimentos a serem estabelecidos para o atendimento das solicitações de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da RME e dos Centros Educacionais Unificados.

I – A autorização para a realização das pesquisas acadêmicas nas UEs será da competência do Diretor Regional de Educação, que analisará os documentos apresentados pelo interessado e emitirá seu parecer de autorização. No caso da manifestação ser favorável, o estudante será encaminhado à escola de seu interesse.

II – No ato do pedido de autorização para a realização de pesquisa acadêmica deverão ser apresentados os documentos abaixo discriminados:

a) comprovação de matrícula e frequência em instituição de ensino superior pública ou privada;
b) carta da instituição de ensino solicitando a realização da pesquisa;
c) cópia do projeto de pesquisa e sua compatibilidade com as atividades curriculares do curso que o estudante frequenta;
d) cronograma com a indicação de dias e horários em que será realizada a pesquisa, bem como sua duração;
e) indicação da área de intenção para a realização da pesquisa;
f) apresentação de modelo de autorização que será endereçada aos entrevistados com a finalidade de divulgar seus depoimentos, se for o caso, e autorização dos pais/responsáveis quando a entrevista envolver alunos menores;
g) Termo de Compromisso assinado, no qual o interessado declara que concorda com as normas estabelecidas e se compromete a utilizar os dados coletados, exclusivamente, para os fins propostos.

III – A utilização de registro de imagem de quaisquer espaços das UEs ou de alunos só poderá ser realizada mediante autorização expressa da ASCOM da SME.

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

IV – Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada à UE envolvida e à DRE.

V – Ao diretor da Unidade/Gestor do CEU caberá a indicação de funcionário para acompanhamento do estudante durante seu trabalho, visando ao fiel cumprimento da pesquisa.

VI – Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor da Escola/Gestor do CEU, em conjunto com a respectiva DRE.

Fatima Elisabete P. Thimoteo
Chefe de Gabinete
Secretaria Municipal de Educação

COPIA

/csn

Andreia Lunkes Conrado <andreia.conrado@usp.br>

Solicitação de autorização para Pesquisa Acadêmica

SME - DRE Ipiranga - PED <smedreipirangaped@sme.prefeitura.sp.gov.br> 2 de fevereiro de 2018 19:22
Para: Andreia Lunkes Conrado <andreia.conrado@usp.br>

Prezada Andreia, boa noite!!!!

Analisei sua solicitação e deferimos sua pesquisa.

Estarei enviando e-mail à Unidade Educacional com esta aprovação e peço que verifique junto à direção da Unidade a melhor forma de realizar seu trabalho.

Entrarei em contato agendando uma data para você comparecer à DRE para retirar a autorização por escrito, mas já pode iniciar sua pesquisar.

Bom trabalho.

Att,

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Marcelo Augusto Machado
DRE IP / DIPED - Diretor de Divisão
☎ 3397 - 0273 ✉ mamachado@sme.prefeitura.sp.gov.br
http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br

De: Andreia Lunkes Conrado [mailto:andreia.conrado@usp.br]
Enviada em: quinta-feira, 1 de fevereiro de 2018 18:40
Para: SME - DRE Ipiranga - PED
Assunto: Fwd: Solicitação de autorização para Pesquisa Acadêmica

[Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SUGESTÃO DE MODELOS

I. [Para contatos institucionais]

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “O ligar da diversidade no currículo de matemática: relações entre macro-políticas e a ação dos atores locais”, orientada por Vinício de Macedo Santos e que tem como pesquisador/a responsável Andréia Lunkes Conrado o/a aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail andreialconrado@gmail.com ou telefone (11) 95618-5404. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de _____. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável.

II. **[Para pais e responsáveis]**

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa _____, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo/a pesquisador/a Andréia Lunkes Conrado, orientado/a por Vinício de Macedo Santos os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail andreialconrado@gmail.com ou telefone (11)956185404. O presente trabalho tem por objetivos: _____, e os instrumentos utilizados são: _____.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome e Assinatura do responsável:

III. **[Para os sujeitos participantes da pesquisa]**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada _____, que tem como pesquisador/a responsável Andréia Lunkes Conrado, aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado/a por Vinício de Macedo Santos, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail andreialconrado@gmail.com ou telefone (11)95618-5404. O presente trabalho tem por objetivos:

Minha participação consistirá em _____. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

_____

Cieja Cambuci – Fachada – 06/04/2018

Cieja Paulo Emílio Vanzolini – Fachada – 12/08/2018

Equipe Cieja Paulo Emílio Vanzolini

Maria Adélia Daniela

Rosana

Andréia

Michel

Lúcia

Denise

Alunos e alunas entrevistados

Vani

Quenel

Maya

Arlete

Romilda