

Educação Matemática em territórios contestados: um currículo diferenciado para as ilhas do litoral do Paraná.

Mathematics Education in districts challenged: a differentiated curriculum for the islands of the coast of Paraná.

MARCOS AURELIO ZANLORENZI¹

ANDERSON MARTINS OLIVEIRA²

Resumo

Com este trabalho procuramos identificar como a Educação Matemática aparece em uma proposta pedagógica diferenciada e que foi construída para as escolas das ilhas do litoral paranaense. Também apontamos a importância de uma proposta dessa natureza em um contexto marcado pelo refluxo das conquistas sociais historicamente constituídas, pela desconsideração de um conjunto de direitos humanos, sobretudo dos povos e comunidades tradicionais que habitam as ilhas do Paraná. Problematizamos as dificuldades de implementação da proposta e apontamos algumas possibilidades de avanço.

Palavras-chave: Educação Matemática. Currículo. Território.

Abstract

With this work we seek to identify how the Mathematics Education appears in a pedagogical proposal and that was built for the schools of the islands of the coast of Paraná. Also pointed out the importance of such a proposal in a context marked by the flow of the social conquests historically constituted, by lack of a set of rights, especially the peoples and traditional communities that inhabit the islands of the Paraná. Problematize the difficulties of implementation of the proposal and pointed out some possibilities of advancement.

Keywords: Mathematics Education. Curriculum. Territory.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Atualmente trabalha como educador na Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor Litoral e é membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da UFPR.

² Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Atualmente trabalha como professor na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Introdução

Composto por uma faixa retilínea de aproximadamente 98 km de extensão, o litoral paranaense é o segundo menor do Brasil. Contudo, se considerarmos suas ilhas e reentrâncias inseridas no maior remanescente contínuo de Mata Atlântica do país, ele supera os 150 km. Por conta das características geográficas desse território, os modos de vida das populações tradicionais (tais como indígenas, caiçaras, ribeirinhos, ilhéus, quilombolas, cipozeiros, entre outros) são marcados por diferentes formas de ocupação e usos do solo, diferentes movimentos de migração populacional entre ilhas, entre ilhas e o continente, também pelas atividades econômicas e pelas relações entre a diversidade sociocultural existente e os micro-ecossistemas.

Além das características geográficas, essas populações ainda sofrem fortes tensionamentos em função das políticas públicas do Estado, sobretudo no que diz respeito à forma como as Unidades de Conservação (UC's) foram implantadas. Resultado de políticas que pretendem dar uma resposta a um modelo perverso de desenvolvimento pautado pela lógica urbano-industrial, acabaram também por interferir de modo determinante nos modos de vida dessas populações, na medida em que as mesmas passaram a ser consideradas pelos órgãos ambientais que promovem a fiscalização dessas áreas, como as responsáveis pela degradação do ecossistema local, apesar de há séculos habitarem de forma sustentável esse território.

Assim, historicamente invisibilizadas e, mais recentemente, criminalizadas por habitarem o território em que vivem, essas comunidades estão sendo expulsas dos locais onde habitam, seja por falta de acesso a serviços básicos, seja pela ausência de políticas públicas que protejam os seus direitos e seus modos de vida. Nesse contexto encontram-se imersas onze escolas distribuídas pelas ilhas e que, entendemos, se constituem como elementos fundamentais no diálogo intercultural entre os conhecimentos tradicionais e escolares, conseqüentemente na luta pela sobrevivência e permanência dessas populações nos territórios em que historicamente habitam.

Nesse rico e complexo contexto, os questionamentos de ARROYO (2011, p. 23) se colocam como de grande relevância:

Nos currículos de formação e de educação básica, nos tem sido garantido o direito a conhecer a nossa própria história? Não será essa uma disputa no território do currículo? Que histórias e quantos aprendizados nessas histórias temos a nos contar? Avançamos em autoimagens positivas profissionais? Em que momento estamos?

Eis um dos principais elementos motivadores que levaram, em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná – SEED/PR, em parceria com a Universidade Federal do Paraná – UFPR Litoral e com as comunidades ilhéus, a construir uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas das ilhas do litoral paranaense fundada nos seguintes princípios:

- Valorizar e garantir a diversidade socioambiental, econômica e cultural considerando os recortes de etnia, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, atividades laborais e as diferenças internas de cada comunidade a fim de reconhecer e respeitar os direitos culturais, as práticas comunitárias, as memórias e identidades;
- Consolidar os Direitos Humanos auxiliando na participação efetiva voltada à elaboração e implementação das políticas públicas, em instâncias de controle social e nos processos decisórios ligados aos interesses comunitários;
- Propiciar a construção da autonomia e da emancipação, voltadas ao desenvolvimento social, em seus territórios por meio do acesso aos saberes escolares para que os sujeitos possam participar plenamente em condições de igualdade, na própria comunidade, em âmbito nacional e mundial;
- Por meio da gestão democrática, fortalecer as relações dialógicas entre as instâncias de educação escolar e não-escolar, visando valorizar e socializar os saberes tradicionais das diferentes comunidades, garantindo a participação dos ilhéus na elaboração e execução dos processos educativos escolares;
- Ampliar a visibilidade social dos ilhéus, a fim de que a sociedade e suas instituições, sobretudo os órgãos públicos, os reconheçam enquanto sujeitos de direito. (PARANÁ, 2009, p.09).

Assim, com este trabalho temos como objetivos apresentar de que forma a Educação Matemática aparece nesse contexto, bem como problematizar as dificuldades e desafios para a implementação de uma proposta pedagógica dessa natureza, além de apontarmos algumas possibilidades de avanço. Para tanto, realizamos uma reflexão ampliada da proposta, na intenção de buscar informações condizentes com esses objetivos.

O currículo como território em disputa

Uma pergunta bastante razoável de quem lê ou ouve algo como “Proposta Pedagógica para as Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense” seria: afinal, porque uma proposta pedagógica específica para as escolas das ilhas do litoral paranaense? Ou ainda: o que justifica a criação de uma proposta pedagógica específica para as escolas contidas nesse – ou em qualquer outro – território?

A pergunta ganha especial relevância se considerarmos que o país está passando por um momento de tentativas de mudanças curriculares no Ensino Médio, juntamente com a criação de uma Base Nacional Comum Curricular que, apesar de prever um percentual

optativo de 40% de conteúdos determinados regionalmente, os 60% restantes têm como objetivo padronizar os conteúdos para todo o país.

Respostas e justificativas a essas perguntas podem ser as mais variadas. ARROYO (2011, p. 17) nos aponta uma quando afirma:

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas.

Dessa forma,

As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais. (Ibid., p. 30).

Ou seja, é necessário compreendermos que as ilhas do litoral paranaense, assim como o currículo são territórios em disputa que estão diretamente ligados à constituição das identidades dos povos que ali habitam. Povos que, neste caso, são definidos como Povos e Comunidades Tradicionais³.

Algo que cabe destacar nessa definição é o instrumento de autodefinição, na medida em que ele

[...] ganha importância dentro dessa legislação como ferramenta de luta e resistência porque libera esses grupos da obrigação de uma identidade essencial ou “biologizada”⁴, essa definição de povo ou comunidade tradicional é criada e recriada através da defesa histórica e atual de formas de vida, de usos do território, de uma identidade coletiva que se forja na mobilização contra a expulsão e a marginalização, a favor de políticas públicas que garantam seu reconhecimento e não necessariamente por seu atrelamento a um passado comum distante e homogêneo. (MONTENEGRO, 2012, p. 164).

Ou seja, o território se destaca como elemento fundamental, não apenas de constituição, mas de continuidade das identidades dos grupos.

Ao mesmo tempo,

³ Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007 s.p.).

⁴ A autoidentidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos objeto da Convenção, isto é, estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça. (OIT, 2011, p. 08).

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: o currículo forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Ou seja,

O currículo, ao lado de muitos outros discursos, faz-nos ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2012, p. 191).

Entendido dessa forma, portanto, o currículo também se apresenta como fundamental na formação de identidades. Nesse sentido é possível perceber que, ao assumirmos a Proposta Pedagógica para as Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, bem como o espaço geográfico onde essas ilhas se encontram, como territórios em disputa, isso significa afirmar que ambos são fundamentais na constituição das identidades dos povos que habitam esse espaço, conseqüentemente no fortalecimento ao acesso aos direitos humanos essenciais, que passam, sobretudo, pela dialogicidade entre os saberes tradicionais e escolares.

A respeito dessa dialogicidade, contudo, é importante aqui evidenciar que

[...] debemos partir de la pregunta no por el “diálogo intercultural”, sino por las condiciones y factores del “diálogo”. ¿Existen un mínimo de condiciones, para habilitar la posibilidad de un verdadero diálogo? Si no existen, entonces la “interculturalidad” deve ser la herramienta de lucha por esta utopia.” (VIAÑA, TAPIA & WALSH, 2010, p. 8)⁵.

Ao tomarmos este cuidado, evitamos que essa busca pelo diálogo seja confundida com as simples e falsas exortações de “boa vontade” que fazem com que se mantenha a ordem de dominação e não se realizem as mudanças profundas e necessárias em um processo como este.

A diferencialidade da organização curricular

Após assumirmos a necessidade de um currículo específico para as escolas das ilhas do litoral paranaense, um segundo questionamento que pode surgir é: afinal, o que pode caracterizar a proposta pedagógica para essas escolas, como sendo um currículo

⁵ Devemos iniciar não pela questão sobre o “diálogo intercultural”, mas pelas condições e fatores do “diálogo”. Há um mínimo de condições para permitir a possibilidade de um verdadeiro diálogo? Se não existem, então a “interculturalidade” deve ser o instrumento de luta por essa utopia. (Tradução nossa).

diferenciado? A fim de tentar responder a essa questão necessitamos, primeiramente, compreender o seguinte:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2005, p.15).

Nesse sentido, a proposta pedagógica em questão visa trabalhar com as especificidades das populações das ilhas, a fim de valorizar a diversidade socioambiental, étnica, econômica e cultural, fortalecendo os direitos humanos, auxiliando na construção da independência sociocultural, buscando o diálogo por meio da gestão democrática, ao reconhecer, valorizar e visibilizar os saberes tradicionais dos ilhéus, com o objetivo de que os sujeitos sejam reconhecidos como cidadãos de direitos.

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos –, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.” (ARROYO, 2004, p. 74).

A proposta pedagógica, então, aponta sua relação com a Educação do Campo, a partir de elementos das territorialidades e modos de vida das populações tradicionais, articulando o conhecimento local com o conhecimento escolar.

Contudo, como qualquer outro artefato cultural, o currículo não apenas é construído por atores sociais, como também os constrói como sujeitos particulares. Não se trata, portanto, apenas de uma mera operação cognitiva, por meio da qual alguns conhecimentos são repassados aos sujeitos previamente formados.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é o certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. (SILVA, 2012, p.190).

Este seria um segundo ponto a ser destacado, no sentido de compreendermos que aspectos concedem à proposta pedagógica das ilhas o seu caráter diferencial: quais foram os sujeitos e/ou grupos sociais que demandaram a construção de uma proposta curricular específica? Afinal, é comum que a produção de conhecimento seja

[...] pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados, distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer, visto como um processo distante do homem e da mulher comuns, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (ARROYO, 2011, p. 116).

Como resposta a essa questão, destacamos o seguinte excerto:

A partir do ano de 2005, a Coordenação da Educação do Campo, atualmente no Departamento da Diversidade, passou a realizar visitas e reuniões técnicas cujos relatórios apontaram a necessidade de fortalecimento da formação continuada dos professores e a construção de uma proposta pedagógica específica que contribuísse para garantir o respeito às especificidades dos povos e comunidades tradicionais locais, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas. (PARANÁ, 2009, p.07)

Assim, segundo consta no documento, a iniciativa da construção dessa proposta partiu da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, contudo, a partir das demandas das comunidades.

Dessa forma, importa destacar o papel do Estado, não apenas em um sentido burocrático, mas também em um sentido político, de regulação e controle. Ao mesmo tempo, a participação da população também aparece de forma determinante na luta pela garantia do seu direito à educação no local em que habitam. A questão do currículo, portanto, é também uma questão de relações de poder, conseqüentemente, trata-se de um território a ser disputado.

Isso vem ao encontro do que afirmam MACEDO; ARAÚJO (2009, p. 52) quando parafraseiam OZGA (2000)⁶:

[...] mais do que produto, as políticas públicas constituem um terreno de contestação, um campo de negociação e de lutas entre os diferentes grupos envolvidos, não se restringindo apenas às ações governamentais adotadas para a consecução de determinados objetivos. Nessa perspectiva, a autora assinala que os docentes não são apenas receptáculos de diretrizes elaboradas distantes da escola, mas construtores de políticas, na medida em que influenciam tanto a formulação, como em seu cotidiano; interpretam e moldam as diretrizes governamentais. Há, portanto, uma relação complexa entre objetivos das políticas e o modo como as coisas acontecem nas escolas, o que contribui para tensão entre professores e governos. Historicamente,

⁶ OZGA, J. *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto, Porto Editora: 2000.

para os governos, os professores constituem um problema de gestão, um problema político.

Vimos até aqui dois elementos que podem caracterizar a diferencialidade da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense: o trabalho com as especificidades das populações das ilhas e a participação dessa população na reivindicação pela criação da proposta. Um terceiro aspecto que pode caracterizar essa diferencialidade aparece na seguinte afirmação, presente na proposta:

Esta proposta é resultado de uma construção coletiva que envolveu membros da Coordenação da Educação do Campo – DEDI, do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá, professores da Universidade Federal do Paraná – Litoral e coordenadores das Escolas das Ilhas de Superagüi, Peças e Piaçagüera. Em reuniões técnicas centralizadas em Curitiba, o texto era elaborado, impresso e enviado junto dos coordenadores das Ilhas que, mediavam o acesso do texto preliminar aos professores de suas respectivas escolas e, no retorno, traziam as considerações que passavam a ser incorporadas nas discussões. (PARANÁ, 2009, p. 07-08).

Eis, portanto, o terceiro elemento: o caráter coletivo da construção da proposta pedagógica. E esse processo de construção coletiva se constitui como um diferencial, na medida em que:

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-constructivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. (SILVA, 2012, p. 196).

Cabe destacar que reconhecer a regulação e o controle sendo exercidos pelo currículo não significa aceitar esse exercício, mas se colocar à disposição para problematizar e questionar as relações de poder por meio das quais esse exercício se dá. E isso se torna importante, na medida em que é a diferença entre os regimes de regulação que pode determinar a exclusão ou não de determinados saberes e grupos sociais do currículo. Aqui temos, então, o quarto e, talvez, o mais significativo elemento de diferencialidade dessa proposta pedagógica: a escolha dos saberes que irão compor o currículo.

Para compreendermos como se deu essa escolha é necessário, primeiramente, não esquecermos que:

As Escolas das Ilhas estão dentro de Unidades de Conservação, atendendo em sua maioria, os povos e comunidades tradicionais, que são vistos pelos órgãos ambientais que promovem a fiscalização destas áreas como os verdadeiros responsáveis pela degradação da natureza local e, sendo assim, [...] as populações tradicionais são discriminadas por sua identidade sociocultural e impedidas de reproduzir seu modo de vida, tanto pelo modelo

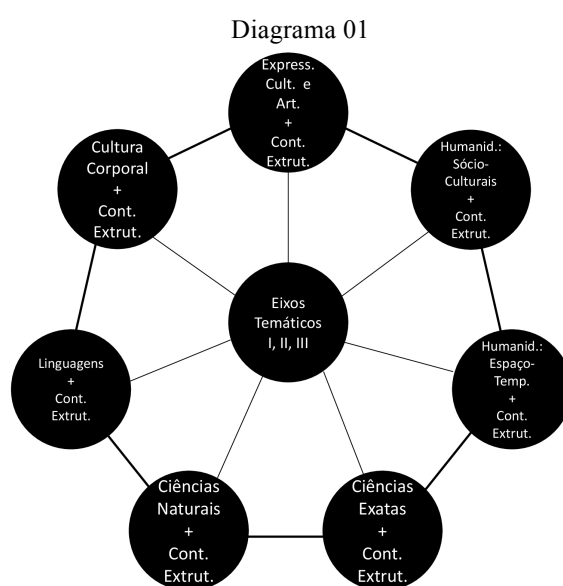
de ocupação predatório que se expande quanto pelo modelo de conservação ambiental vigente. (ARRUDA, 1999, p. 60)

É nesse panorama, de negação dos direitos das populações ilhéus, que as formas de trabalhar com os conteúdos escolares ganham destaque, para que esses possam atuar não somente onde vivem, mas em todo o mundo. Por isso,

[...] compreende-se como necessário que os professores transbordem os tempos e espaços escolares para além dos tradicionalmente reconhecidos na escola, considerando que os espaços tradicionais da comunidade contribuem no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ao ter que desenvolver o seu plano de trabalho docente (PTD), embora tenha um conjunto de conteúdos escolares básicos a serem trabalhados, apontados pelas Diretrizes Curriculares Estaduais, estes, só serão desenvolvidos em seu PTD se dialogarem com os saberes tradicionais.

Desta forma, nas escolas das ilhas, um PTD não se efetivará se o professor simplesmente elencar conteúdos escolares sem considerar o diálogo com a comunidade. Em vista disso, torna-se importante que o(a) professor(a) dedique constantemente uma parte do seu tempo-espaço aula, exercido no ambiente escolar, para vivenciar junto com seus alunos os tempos-espaços tradicionais dos ilhéus. (PARANÁ, 2009, p. 36).

É nesse sentido, portanto, que a proposta pedagógica foi organizada a partir dos seguintes eixos temáticos: I. Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s). II. Territórios: Natureza, Poder e Políticas. III. Saúdes: Hábitos e Costumes. Esses eixos temáticos, ligados aos modos de vida dos ilhéus devem ser organicamente relacionados, conforme o diagrama 01, com as áreas de conhecimento, a saber: 1. Linguagens. 2. Expressões Culturais e Artísticas. 3. Cultura Corporal. 4. Ciências Exatas. 5. Ciências Naturais. 6. Ciências Humanas (Socioculturais e Espaço-temporais).



Fonte: PARANÁ, 2009, p. 40

Importante destacar que as áreas de conhecimento foram vinculadas aos conteúdos estruturantes contidos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o que causa certo estranhamento na medida em que são diretrizes disciplinares que estão, contraditoriamente, articuladas a uma proposta voltada às áreas do conhecimento. Acerca disso, MACEDO; ARAUJO (2009, p. 64-65) nos lembram o seguinte:

As políticas educacionais, enquanto discursos apresentam demandas e visões de grupos que, nas lutas em torno do processo decisório, conseguem impor sua visão como hegemônica. Neste processo, o particular torna-se hegemônico e é assumido nos textos políticos como universal. Nesta perspectiva, as políticas curriculares se caracterizam, muitas vezes, por contradições, incoerências, pois não existe um sentido unívoco na intervenção estatal. As decisões relativas ao seu conteúdo e sentido são construídas em meio a tensões entre diferentes forças lutam para impor os temas que consideram relevantes, seus objetivos, alternativas para um determinado problema, não constituindo um processo racional e linear no que diz respeito à determinação de objetivos e de soluções para os problemas diagnosticados.

Dessa forma, na disputa pelo território do currículo é possível perceber que houve uma preocupação em buscar um diálogo com os saberes tradicionais das comunidades. Contudo também percebemos que o Estado não abriu mão dos chamados “conteúdos estruturantes”, que são os conteúdos escolares de cada disciplina. Ora, o fato é que qualquer seleção curricular “é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.” (SILVA, 2005, p. 46). Ao mesmo tempo, “não existe nenhuma posição transcendental privilegiada a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem afirma, de quem enuncia”. (Ibid., p.89). Ou seja, não se trata de uma questão meramente epistemológica, mas também de uma questão política.

A seleção dos saberes, portanto, não é apenas mais uma característica da diferencialidade da proposta pedagógica das escolas das ilhas, mas talvez a mais marcante, devido à complexidade dos desdobramentos implicados por ela. É nesse sentido que

[...] para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (PISTRAK⁷ apud PARANÁ, 2009, p. 32)

⁷ PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

Aqui resgatamos o objetivo principal da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, qual seja:

Gestão democrática voltada à educação que visa a autonomia e cidadania plenas, tendo como base a dialogia entre os conhecimentos dos moradores das ilhas fundamentados nos seus saberes e identidades e os escolares, técnicos e tecnológicos, para que possam viver com dignidade no local onde moram ou em outros lugares. (PARANÁ, 2009, p. 16).

É fundamental, portanto, a implementação de uma gestão pautada em princípios democráticos que consolidem a relação entre a escola e a comunidade, assim como amplie os espaços e tempos acadêmicos, aspectos inerentes para o diálogo entre saberes.

E a Educação Matemática, como se insere neste contexto?

Mas, de que forma a Educação Matemática foi inserida nesse rico e complexo contexto da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense? De pronto uma possível resposta poderia ser: por meio da grande potencialidade que a proposta pedagógica oferece ao trabalho com a Etnomatemática. Afinal, a “Etnomatemática pode ser considerada como uma ação pedagógica que pode auxiliar os alunos de grupos culturais distintos a terem acesso ao discurso matemático acadêmico.” (OREY, 2015, p. 248). A Etnomatemática seria, portanto, um elemento fundamental na busca pelo diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos matemáticos escolares. Entretanto, ao buscarmos o termo “Educação Matemática” na Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense, vamos encontrá-lo apenas na bibliografia presente na composição de conteúdos da área de conhecimento “Ciências Exatas”, para a disciplina de matemática. Isso não apenas evidencia, mas confirma o que já dissemos anteriormente acerca da contradição de uma proposta pedagógica construída por áreas do conhecimento, mas essas áreas se encontrarem fragmentadas em disciplinas com seus conteúdos específicos. No caso específico da disciplina de matemática, tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio, os conteúdos estão distribuídos da seguinte maneira:

Números e Álgebra: Sistema de numeração decimal; expressões numéricas; múltiplos e divisores; frações; potenciação e radiciação; números naturais; números decimais; números inteiros; números racionais; números irracionais; números reais; razão e proporção; escalas; regras de três; equação e inequação do 1º grau; equação do 2º grau; equação do 2º grau, monômios e polinômios, produtos notáveis.

Grandezas e Medidas: Medidas de comprimento, medidas de massa, medidas de tempo, medidas de área, medidas de volume, medidas de ângulo;

medidas de velocidade; medidas de aceleração; medidas de temperatura; trigonometria; sistema monetário.

Geometrias: Geometria Plana: Ponto, reta e plano; polígonos, círculo e circunferência; figuras planas; congruência e semelhança; triângulos e quadriláteros; circunferência e círculo. Geometria Espacial: Poliedros e corpos redondos; polígonos e círculos; Geometria Analítica: Sistema cartesiano; construção de gráfico. Geometrias não-euclidianas: Introdução à geometria fractal; geometria projetiva; noções de topologia.

Tratamento da Informação: Estatística: Dados, tabelas e gráficos; média aritmética e moda; população e amostra. Matemática financeira: Porcentagem; juros simples e juro composto; Noções de Análise Combinatória: Princípio fundamental da contagem. Noções de probabilidade: Possibilidades; cálculo de chance; conceito de probabilidade.

Funções: Noções de função afim; noções de função quadrática. (PARANÁ, 2009, p. 65).

Dessa forma, se evidencia a Proposta Pedagógica para as Ilhas do Litoral Paranaense como um território disputado entre as comunidades tradicionais e o Estado, na medida em que este não abre mão de sua abordagem disciplinar. Contudo, ainda assim, podemos considerar um avanço em relação ao que existia enquanto proposta curricular, a qual sequer reconhecia os saberes tradicionais como relevantes para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, caberá aos professores desencadear processos de ensino e aprendizagem voltados à busca pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos.

Esse processo de escolha também é criativo, quando os professores se opõem à seleção de uma determinada ação pedagógica que possibilita a manutenção do *status quo* social por meio da elaboração de atividades curriculares matemáticas que impossibilitam o desenvolvimento da reflexão e da criticidade dos alunos. Nesse sentido, o comportamento e a atitude dos professores são responsáveis, quando esses profissionais decidem quais regras ou normas educacionais podem ser contornadas ou flexibilizadas, com o objetivo de garantir o bem-estar dos participantes da comunidade escolar. (OREY, 2015, p. 251).

A compreensão, por parte dos professores, da necessidade de atos de insubordinação criativa⁸ pode possibilitar a implementação de estratégias que venham ao encontro de um dos objetivos da proposta pedagógica que é o empoderamento das comunidades tradicionais por meio do diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais.

⁸ O conceito de insubordinação criativa surgiu na década de 1970, visando realizar alterações positivas nas políticas públicas de saúde, minimizando as repercussões de determinações das entidades superiores sobre essas políticas. Assim, nessa década, as intervenções em saúde pública poderiam ser projetadas com a utilização das práticas desenvolvidas pelos membros dos grupos culturais locais. Embora a maioria das pesquisas e investigações realizadas estivesse relacionada com as práticas de enfermagem e, posteriormente, com a gestão em sistemas escolares, essa abordagem também pode ser utilizada em qualquer sistema considerado opressivo, como, por exemplo, o educacional. (OREY, 2015, p. 249).

Entretanto, vejamos como os professores afirmam trabalhar no seu cotidiano. Para isso, a título de exemplo, trazemos o plano de trabalho de um professor da escola localizada na ilha de Superagui.

1. CONTEÚDOS

1.1. Conteúdos Estruturantes: números e álgebra, grandezas e medidas, geometrias, tratamento da informação, funções, movimento.

1.2. Conteúdos Básicos: geometria plana, funções lineares, movimento retilíneo uniforme.

1.3. Conteúdos Específicos: entes primitivos da geometria (ponto, reta e plano), ângulos, triângulos, quadriláteros notáveis, plano cartesiano, velocidade, deslocamento, gráficos.

2. JUSTIFICATIVA

Ao estudar geometria o aluno desenvolve habilidades relacionadas à percepção de espaço juntamente com o cálculo propriamente dito. Esse conjunto de conhecimentos amplia a capacidade cognitiva dos alunos e a capacidade de dedução e raciocínio lógico. O cálculo de área e suas unidades de medida é um conhecimento presente no dia a dia, sabendo realizar estes cálculos, com a utilização ou não das equações, os alunos conseguem aplicar os mesmos mecanismos de cálculo em situações similares. (SEEDPR, 2015, p. 17-18).

Podemos perceber que o plano de trabalho elaborado se atém aos conteúdos escolares específicos da disciplina de matemática contidos nos conteúdos estruturantes. Vejamos, então, como o professor propõe trabalhar metodologicamente:

Quadro 01. Encaminhamentos Metodológicos

Conteúdo Básico/Específico	Previsão	Encaminhamentos Metodológicos	Recursos Didáticos
Entes primitivos (ponto, reta e plano). Termos utilizados em geometria.	3 aulas	Começar com uma atividade: desenhe uma figura qualquer e indique nela um ponto, uma reta e um plano. Desenvolver com os alunos, utilizando as figuras em EVA, os conceitos e definições: altura, ângulo, área, aresta, capacidade, diagonal, perímetro, poliedro, polígono, planificação, retas paralelas, retas perpendiculares, retas concorrentes, simetria, vértice, volume e outros que forem surgindo durante as explicações.	Quadro giz figuras recortadas em EVA Pequeno glossário de geometria impresso
Ângulos.	3 aulas	Desenhar um ângulo qualquer, identificar seus elementos (lados e vértice) e explicar sobre a definição de ângulo. Passar a classificação dos ângulos conforme suas medidas, fazendo os desenhos no quadro e utilizando o ângulo reto (90°) como referência.	Quadro giz figuras recortadas em EVA régua
Triângulos	5 aulas	Utilizando as figuras em EVA, explicar sobre os triângulos. Enfatizar os conceitos de lados, vértices e ângulos. Explicar sobre a classificação dos triângulos quanto à medida dos ângulos: acutângulo, retângulo e obtusângulo; e quanto à medida dos lados: equilátero, isósceles e escaleno. Fazer os desenhos equivalentes no quadro. Demonstrar como se utilizam os esquadros e compasso na construção das figuras geométricas.	Quadro giz figuras recortadas em EVA régua esquadros compasso papel sulfite
Quadriláteros	3 aulas	Utilizando as figuras em EVA, explicar sobre os quadriláteros notáveis. Fazer os desenhos dos quadriláteros no quadro (quadrado, retângulo, losango, paralelogramo e trapézio) enfatizando suas características e propriedades.	Quadro giz figuras recortadas em EVA régua esquadros compasso papel sulfite
Plano cartesiano.	15 aulas	Explicações sobre o que é plano cartesiano e suas aplicações. Fazendo um paralelo entre o plano cartesiano e as coordenadas cartesianas estudadas na geografia. Desenhando o plano cartesiano no quadro, localizar um par ordenado deixando bem claro sobre as coordenadas e sobre o eixo horizontal, das abscissas, e o eixo vertical, das ordenadas. Utilizando a localização de pares ordenados no plano cartesiano, desenhar triângulos e quadriláteros sobre o plano cartesiano e fazer explicações sobre o cálculo das áreas das figuras utilizando as equações de cálculo e utilizando a malha de eixos para visualizar as áreas.	Quadro giz figuras recortadas em EVA régua esquadros compasso papel sulfite papel quadriculado
Funções lineares. Velocidade. Deslocamento.	15 aulas	Utilizando a equação de cálculo de velocidade do MRU, fazer explicações sobre a construção de gráficos utilizando os eixos do plano cartesiano e variáveis que serão calculadas.	Quadro giz régua esquadros compasso papel quadriculado

Fonte: SEEDPR, 2015, p. 18-20.

Como estamos tratando de um currículo diferenciado, que propõe o diálogo entre saberes escolares e saberes tradicionais, chama a atenção a falta de articulação entre esses saberes no plano de trabalho do professor. Isso pode estar ligado às concepções do professor sobre a Matemática e seu ensino. FERNANDES (2001, p. 20-21) ao relatar estudos realizados por THOMPSON (1984)⁹ e GUIMARÃES (1988)¹⁰ acerca das concepções de professores de Matemática sobre a Matemática e seu ensino mostra que o estudo da primeira pesquisadora aponta

[...] que a relação entre as concepções das professoras e suas decisões e comportamentos pedagógicos não é simples, mas complexa. A autora considera que o seu estudo suporta a idéia de que as concepções (conscientes ou não) acerca da Matemática e do seu ensino desempenham um papel significativo, ainda que sutilmente, na formação dos padrões característicos do comportamento docente dos professores. Em particular, a consistência observada entre as concepções de Matemática professadas pelas professoras e o modo pelo qual elas tipicamente apresentaram o conteúdo sugere fortemente que as visões, crenças e preferências dos professores sobre a Matemática influem sobre sua prática docente.

De forma semelhante, o segundo estudo concluiu que

[...] os professores raramente saíram do campo escolar, evidenciando uma tendência para encarar a Matemática principalmente como uma disciplina curricular; o gosto ou entusiasmo pela Matemática não se salienta, entre esses professores, como fator relevante para a escolha profissional que realizaram; atributos de caráter lógico, exatidão, rigor, dedução, foram os aspectos com que mais espontaneamente a Matemática foi caracterizada. No que se refere à natureza dos entes matemáticos, os professores estudados parecem encarar a Matemática numa concepção realista, considerando-a como um conjunto de realidades objetivas, independente do homem; a Matemática é considerada como uma ciência aplicável de enorme importância nos vários domínios da realidade e da atividade humana, não sendo, no entanto, desta sua qualidade, retiradas implicações para o seu ensino e aprendizagem. (Ibid., p. 21-22).

A partir dos resultados desses estudos podemos cogitar a possibilidade de o professor, ao ser colocado diante de uma proposta pedagógica de grande diferencialidade, ter realizado seu planejamento fundamentado nas suas concepções e crenças acerca da Matemática e seu ensino, mas ter realizado algumas práticas no sentido de viabilizar a relação entre os diferentes saberes.

Entretanto, “existe a necessidade de propor uma abordagem por meio da qual a investigação das concepções, das tradições e das práticas matemáticas desenvolvidas

⁹ THOMPSON, A. G. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. *Zetetiké*, v.5, n.8, p11-43,1997. Tradução: The relationship of teachers' conceptions: of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, n.15,p.105-127,1984.

¹⁰ GUIMARÃES, H. M. A. da C. Ensinar matemática: concepções e práticas. Dissertação de Mestrado em Educação. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1988, 290p, Lisboa/1988.

pelos membros de um determinado grupo cultural seja incorporada ao currículo matemático.” (OREY, 2015, p. 249-250). Assim, o ato de incorporar ao currículo não deve se limitar à exemplificação de situações, sob o risco de que o conhecimento tradicional seja tratado apenas como curiosidade, como algo exótico e de menor importância no processo de construção do conhecimento.

Contudo, se nas aulas o professor parece não estabelecer o diálogo de saberes, a escola, ao contrário, não apenas oportuniza, mas incentiva o desenvolvimento de projetos como citado no quadro abaixo.

Quadro 02. Práticas docentes contextualizadas aos saberes locais e especificidades da comunidade.

CIÊNCIAS DA NATUREZA, LINGUAGEM E EXATAS: ESPÉCIES NATIVAS	
Conteúdos Específicos(s):	Conteúdos específicos: espécies marinhas; medidas de comprimento e formas geométricas; produção textual, gênero poema, ortografia, tipos de versos.
RESUMO	Esta atividade foi desenvolvida de forma interdisciplinar com as turmas; 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental nas áreas de Linguagens e Ciências Exatas que teve como o objetivo estimular os estudantes na valorização do trabalho na pesca e a compreensão da importância dos manguezais para as espécies marinhas em época de reprodução. A professora XXX ¹¹ desenvolveu na área de ciências exatas medidas de comprimento e formas geométricas. Em linguagens a produção e estruturação textual. A professora YYY em exatas trabalhou medidas de ângulos, geometria plana, medidas de área e comprimento. A professora ZZZ em linguagens trabalhou produção textual, gênero poema, ortografia, tipos de versos. Em exatas as operações básicas, medidas de massa e espessura. Nesta prática os alunos foram a campo na comunidade conhecer através dos pescadores mais antigos os instrumentos e técnicas da pesca, também como era realizada esta atividade. Na continuidade tiveram em contato com o espaço (manguezais), observando os tipos de mangues. Em sala foi construída uma maquete representando os manguezais; a fauna e a flora. Através deste trabalho os alunos foram capazes de compreender as medidas de uma malha de rede, comprimento, espessura da corda, palmos e milhas marítimas. Compreenderam as formas geométricas e sua relação com os instrumentos de trabalho. Produziram e interpretaram tipos de textos interligando-os ao tema; lugar onde vivem.

Fonte: SEEDPR, 2015, p. 41-42.

Aqui é possível não apenas perceber a forma como os professores articulam os saberes da realidade local com os saberes escolares, mas também que é por meio das práticas realizadas por eles em seus projetos, que a Educação Matemática aparece nesse rico contexto.

O que inquieta é: afinal, porque existe essa separação entre o que poderíamos chamar de aula formal, planejada e possivelmente trabalhada de forma disciplinar, como vimos anteriormente no plano de trabalho de um professor e, do trabalho por/com projetos, no quais professores de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento trabalham de forma cooperativa, articulando os saberes tradicionais com os saberes escolares? Podemos encontrar uma possível resposta no tensionamento, na disputa entre o Estado e as comunidades tradicionais pelo currículo. Nesse sentido as atividades realizadas por meio de projetos podem ser entendidas como formas de resistência dos professores que

¹¹ Os nomes das professoras foram retirados, a fim de preservar suas identidades.

compreendem a importância do diálogo entre saberes para o processo de empoderamento das comunidades tradicionais e, conseqüentemente, para a manutenção dos seus modos de vida.

Nesse posicionamento de resistência, os professores flexibilizam as práticas pedagógicas institucionalizadas, por meio da contextualização das atividades cotidianas, com a utilização de atividades matemáticas baseadas na perspectiva da Etnomatemática. (OREY, 2015, p. 250).

É por meio dessa postura de resistência, portanto, que os professores podem modificar, adaptar e flexibilizar as políticas públicas curriculares no sentido de atender àqueles que realmente necessitam delas.

Considerações finais

Entendemos que, por meio deste trabalho, oportunizamos reflexões sobre a importância do trabalho escolar voltado às especificidades de comunidades inseridas em contextos culturais diferentes, de modo a oferecer aos educandos inseridos nesse contexto um currículo que esteja relacionado à sua cultura e que permita que suas histórias, suas raízes e seus conhecimentos sejam reconhecidos e ampliados, afinal

[...] o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (ARROYO, 2011, p. 38).

Entretanto, também foi possível perceber as dificuldades de implementação de uma proposta pedagógica voltada a essa perspectiva, em especial se pensarmos no campo da Educação Matemática. Isso se deve porque

[...] o que acontece nas escolas é também produção de políticas, as quais, mesmo se tomadas em uma dimensão formal, como documentos e propostas que chegam à escola para modular suas ações, ocorrem num terreno complexo e contingente, em uma multiplicidade de experiências que exigem negociação. Voltando-nos especificamente para o campo da Educação Matemática, podemos dizer que as propostas curriculares em matemática são documentos que, ao serem traduzidos pelos professores, promovem na escola um processo de recriação, de invenção, e não simplesmente de reprodução. (ORTIGÃO; FRANGELLA, 2015, p. 240).

Nesse sentido a proposta vem ao encontro do que diz Meneses ao afirmar que “a entrada no século 21 assinala, de forma permanente, a necessidade de uma mudança nos projetos epistêmicos, seja qual for a sua origem”. (MENESES, 2014, p. 91). Contudo, para tanto, podemos perceber que a implementação da proposta pedagógica também demanda um conjunto de ações voltadas à formação dos educadores das escolas das ilhas. A formação continuada, portanto, constitui uma dimensão fundamental para a realização do trabalho dos educadores em uma proposta como essa.

Um desses processos de formação continuada implementado pelo Estado e denominado de “Interilhas”, reúne professores das escolas das ilhas, para que possam realizar trocas das experiências que estão efetivando em suas escolas. Contudo, apesar de se constituir como um avanço, não podemos esquecer que é o Estado quem promove e organiza essa formação, ou seja, é um dos elementos que se coloca em disputa pelo currículo. Ao mesmo tempo,

[...] essas características, frequentemente encontradas em escolas bem sucedidas, não podem ser transplantadas diretamente para escolas pouco eficazes, nem a eventual implantação será garantia de sucesso. Para nós, não há transplante possível de uma escola a outra [...]. Ao contrário, acreditamos que todo processo é resultado de uma construção coletiva, de articulação política e de negociação em meio ao coletivo, necessariamente marcada por consensos e dissensos, em relações de alteridade. (ORTIGÃO; FRANGELLA, 2015, p. 246).

Assim, há que reconhecer e compreender a necessidade de romper com a unilateralidade na construção de conhecimentos e promover processos de formação continuada não mais para os professores, mas com os professores que, por meio de suas demandas devem fazer parte desses processos.

Apesar dessas dificuldades consideramos que a iniciativa e a implementação da proposta pedagógica diferenciada para as ilhas do litoral do Paraná é fundamental, na medida em que ela foi pensada para se constituir também como um instrumento de reflexão sobre as problemáticas das ilhas e para visibilizar e colocar em pauta o debate dos saberes e da cultura caiçara do litoral; problemáticas, saberes e cultura que, apesar dos grandes avanços que a proposta pedagógica oportunizou, ainda convivem em conflito com as problemáticas, os saberes e a cultura hegemônica.

Os conflitos culturais encontram expressão de várias formas: pela semântica das diferenças, nas distintas percepções sobre uma mesma realidade, nas práticas e representações simbólicas particulares. A tensão no campo do poder entre a pretensão de impor uma lógica considerada universal e as continuidades das identidades e autonomias locais é exemplo desses conflitos. O processo de escolarização, qualquer que seja, em presença de

vários sujeitos culturais, não pode continuar a funcionar de modo monocultural. (MENESES, 2014, p. 101).

A presença desses sujeitos, com seus modos de vida e seus saberes, também legítimos, demandam, portanto, que as escolas das ilhas do Paraná implementem processos educacionais que reconheçam esses sujeitos no contexto em que vivem.

A descolonização, nesse contexto, assume-se como um ato de controle da consciência, um ato de libertação da opressão do conhecimento enquanto monocultura. As experiências dos currículos locais, ensaiadas no campo da educação, desafiam radicalmente os processos contínuos de produção de não-existência, como Boaventura de Sousa Santos bem diz. O exemplo de trabalho de tradução intercultural entre saberes, no espaço da escola, assinala possibilidades ilimitadas de trabalho, salvaguardadas por novas lógicas, para a geração de inteligibilidade entre diversas experiências de sustentabilidade, fortalecendo-as naquilo que possuem de alternativo em relação ao insustentável modelo neoliberal moderno. (MENESES, 2014, p. 106).

Iniciativas como essa pressupõem resistência, contestação do caráter hegemônico imposto sobre os educandos de comunidades culturalmente distintas, na medida em que

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes. (ARROYO, 2011, p. 38-39).

Assim, compreender o território das ilhas do litoral paranaense como um território contestado, bem como compreender o espaço das escolas localizadas neste território como arenas de permanentes disputas políticas, significa entender a Proposta Pedagógica para as Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense também como um território em disputa pela (re)existência dos modos de vida das populações que ali habitam.

Referências

ARRUDA, R. *“Populações tradicionais” e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação*. Ambiente & Sociedade - Ano II – Nº 5 – 2º Semestre de 1999. p.79 – 252.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007. *Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm >. Acesso em: 10 maio 2017.

FERNANDES, D. N. *Concepções de professores de Matemática: uma contra-doutrina para nortear a prática*. Rio Claro, 2001. 157 f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2001. Disponível em: < http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/1190_1498_ID.pdf >. Acesso em: 15 novembro 2017.

MACEDO, E.; ARAÚJO, F. M. B. *Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares*. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, pp. 51-67, jul./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/macedo-araujo.pdf> >. Acesso em: 17 novembro 2017.

MENESES, M. P. *Diálogos de Saberes, Debates de Poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global*, Em Aberto, 27, 91, 90-110. 2014.

MONTENEGRO, J. *Povos e comunidades tradicionais, desenvolvimento e decolonialidade: articulando um discurso fragmentado*. Revista OKARA: geografia em debate, João Pessoa/PB, v.6, n.1, p.163-174, 2012. Disponível em: < <http://www.okara.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/13612/7745> >. Acesso em: 20 abril 2017.

OIT. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho*. - Brasília: OIT, 2011. Disponível em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf >. Acesso em 20 abril 2017.

OREY, D. C. *Insubordinações Criativas Relacionadas com a Ação Pedagógica do Programa Etnomatemática*. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs) *Ousadia Criativa nas Práticas de Educadores Matemáticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. – (Coleção Insubordinação Criativa)

ORTIGÃO, M. I. R.; FRANGELLA, R. C. P. *Assumindo o risco da Decisão – Currículo e Avaliação sob o Signo da Insubordinação*. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs) *Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. – (Coleção Insubordinação Criativa)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas do Litoral Paranaense*. Curitiba: SEED/PR, 2009.

SEEDPR. Colégio Estadual Ilha de Superagui. *Relatório Descritivo: Desenvolvimento da Proposta Pedagógica das Escolas das Ilhas*. Guaraqueçaba, 2015.

SILVA, T. T. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: _____. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, 2010.

Texto recebido: 04/07/2017

Texto aprovado: 01/11/2017