

Educação multisseriada do campo de São Caetano-Pernambuco: um estudo do organizador curricular de matemática dos anos iniciais

Multigrade rural education in São Caetano- Pernambuco: a study of the mathematics curriculum framework for early years

Educación multigrado en el Campo de São Caetano- Pernambuco: un estudio del organizador curricular de matemáticas de los primeros años

Éducation multi-séries à Campo de São Caetano- Pernambuco : une étude de l'organisateur du programme de mathématiques dans les premières années

Maria Jacqueline da Silva¹

Universidade Federal de Pernambuco

Mestra em Educação em Ciências e Matemática

<https://orcid.org/0000-0003-0340-8936>

José Dilson Beserra Cavalcanti²

Universidade Federal de Pernambuco

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática

<https://orcid.org/0000-0002-6125-3867>

Rochelande Felipe Rodrigues³

Universidade Federal do Cariri

Doutor em Ensino de Ciências

<https://orcid.org/0000-0003-4439-6425>

Resumo

O presente artigo faz parte de uma dissertação, no formato *multipaper*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste. Nosso objetivo foi analisar o organizador curricular de Matemática do currículo de referência para o ensino dessa disciplina nos anos iniciais, no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal de São Caetano-PE. Para alcançarmos esse objetivo, adotamos na metodologia a abordagem qualitativa de caráter documental e analisamos dados coletados no Currículo de Pernambuco e em outras fontes. Dentre os resultados obtidos nessa investigação, constatamos que o organizador do currículo de Matemática do currículo de referência é genérico e limitado quando se trata da

1 jacksilvamatematica@gmail.com

2 dilsoncavalcanti@gmail.com

3 rochelanderodrigues@ufca.edu.br

inclusão de saberes matemáticos, não constando saberes do contexto escolar específico nem de outras culturas.

Palavras-chave: Educação matemática, Educação multisseriada do Campo, Organizador curricular, Rede municipal de São Caetano- Pernambuco.

Abstract

This article is part of a dissertation, in multipaper format, developed within the scope of the Graduate Program in Science and Mathematics Education at the Federal University of Pernambuco (UFPE), Academic Center of Agreste. Our objective was to analyze the Mathematics curriculum organizer in the reference curriculum for the teaching of this subject in the early years, within the context of Countryside Multigrade Education in the municipal education network of São Caetano-PE. To achieve this objective, we adopted a qualitative and documentary approach in the methodology and analyzed data collected from the Curriculum of Pernambuco and other sources. Among the results obtained in this investigation, we found that the Mathematics curriculum organizer in the reference curriculum is generic and limited when it comes to the inclusion of mathematical knowledge, without considering specific school context or other cultures.

Keywords: Mathematics education, Countryside multigrade education, Curriculum organizer, Municipal education network of São Caetano- Pernambuco.

Resumen

Este artículo es parte de una disertación, en formato multipaper, desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Académico de Agreste. Nuestro objetivo fue analizar el organizador curricular de Matemática del currículo de referencia para la enseñanza de esta disciplina en los primeros años, en el contexto de la Educación Multiserial del Campo de la red municipal de São Caetano-PE. Para alcanzar ese objetivo, adoptamos un enfoque cualitativo en la metodología de carácter documental y analizamos datos recogidos en el Currículo de Pernambuco y en otras fuentes. Entre los resultados obtenidos en esta investigación encontramos que el organizador del currículo de Matemáticas del currículo de referencia es genérico y limitado en cuanto a la inclusión de saberes matemáticos, no incluyendo saberes del contexto escolar específico o de otras culturas.

Palabras clave: Educación matemática, Educación multigrado en el Campo, Organizador curricular, Red municipal de São Caetano- Pernambuco.

Résumé

Cet article fait partie d'une thèse, en format multipapier, développée dans le cadre du Programme d'études supérieures en enseignement des sciences et des mathématiques à l'Université fédérale de Pernambuco (UFPE), Centre académique d'Agreste. Notre objectif était d'analyser l'organisateur du programme de mathématiques du programme de référence pour l'enseignement de cette discipline dans les premières années, dans le cadre de l'éducation multi-séries du domaine du réseau municipal de São Caetano-PE. Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une approche qualitative dans la méthodologie de nature documentaire et analysé les données recueillies dans le Pernambuco Curriculum et dans d'autres sources. Parmi les résultats obtenus dans cette enquête, nous avons constaté que l'organisateur du programme de mathématiques du programme de référence est générique et limité en ce qui concerne l'inclusion des connaissances mathématiques, n'incluant pas les connaissances du contexte scolaire spécifique ou d'autres cultures.

Mots-clés : Enseignement des mathématiques, Enseignement multi-séries sur le terrain, Organisateur de programmes d'études, Réseau municipal de São Caetano- Pernambuco.

Educação multisseriada do Campo de São Caetano-PE: um estudo do organizador curricular de matemática dos anos iniciais

De maneira geral, a educação escolar pública é um direito de todos os povos brasileiros e há uma diversidade cultural de comunidades escolares no contexto educacional do campo e da cidade, sendo pertinente que, na oferta da Educação Básica, não haja limitações nos investimentos e na adequação dos currículos. Todavia, é válido ressaltar que atualmente há possibilidade de constarmos na prática a situação do campo, que vivencia limitações no que diz respeito tanto à falta de investimentos quanto à atualização do currículo.

Em se tratando do contexto educacional multisseriado do campo brasileiro, alguns estudos (Silva, 2019; Silva & Miranda, 2020) apontam que historicamente há dois paradigmas de educação escolar – o da Educação Rural e o da Educação do Campo. No paradigma da Educação Rural, o campo é visto como espaço de difíceis condições de vida, devido ao fato de ser comparado com o espaço da cidade. A educação ofertada geralmente é a educação escolar multisseriada, marcada pela falta de investimentos e pela referência de um currículo urbanocêntrico, cuja perspectiva da educação escolar não contempla as especificidades do campo e os saberes de seus povos. Em contrapartida, há o paradigma da Educação do Campo, que, por sua vez, entende o campo como espaço que pode ser adequado para se viver e aponta a importância de uma oferta de educação escolar multisseriada de qualidade, no campo das políticas públicas, e que o currículo escolar não seja urbanocêntrico.

Tal concepção nos direciona a perceber que na perspectiva da Educação do Campo é pertinente que as escolas multisseriadas do campo⁴ superem a referência do currículo urbanocêntrico. Em consonância com essa perspectiva, uma das concepções teóricas da área da Educação Matemática, que pode colaborar com a superação das limitações no currículo e ensino da disciplina em escolas multisseriadas do campo dos municípios brasileiros, é a Etnomatemática, uma tendência que aponta que a matemática não é só a científica e que há variadas matemáticas (etnomatemáticas) sendo produzidas e vivenciadas em contextos sociais diversos, por diferentes grupos culturais. O educador matemático Ubiratan D’Ambrosio⁵ é considerado o principal pesquisador e idealizador da Etnomatemática como programa de pesquisa.

⁴ Geralmente há escolas do campo que têm em sua estrutura uma ou mais classes multisseriadas, nas quais os professores são responsáveis por ensinar as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e outras, em uma mesma classe, para alunos que se encontram em níveis de aprendizagem e anos diferentes (Silva & Miranda, 2019, 2020; Silva; Miranda & Carvalho, 2022).

⁵ Ubiratan D’Ambrósio (1932-2021). <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/05/13/professor-ubiratan-dambrosio-uniu-matematica-educacao-e-busca-por-justica>.

Nesse sentido, pode ser importante ter, no organizador curricular de Matemática do currículo para o ensino dessa disciplina em escolas da educação básica do campo de redes municipais que ofertam a Educação Multisseriada do Campo, a inclusão de saberes matemáticos da cultura escolar (conteúdos) e socioculturais. No entanto, cabe destacar também que ainda há redes municipais de ensino no Brasil que tomam como referência o currículo em cujo organizador curricular de Matemática não há a inclusão de saberes dos povos do campo.

Portanto, olhando especificamente para o contexto educacional multisseriado do campo da rede municipal de São Caetano, em Pernambuco, apresentamos neste artigo os resultados de uma investigação que se deu a partir da seguinte questão norteadora: Como é atualmente o organizador curricular de Matemática do currículo de referência para o ensino de Matemática nos anos iniciais, no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal de São Caetano-PE?

Nosso objetivo foi analisar o organizador curricular de Matemática do currículo de referência para o ensino dessa disciplina nos anos iniciais, no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal de São Caetano. De maneira geral, organizamos as informações deste artigo em quatro seções. Na primeira seção apresentamos o referencial teórico acerca de “Educação Matemática e Educação do Campo: currículo escolar”; a segunda discorre sobre os procedimentos metodológicos; a terceira seção traz os resultados e discussões; e, por fim, a quarta seção traz as considerações finais da pesquisa.

Educação Matemática e Educação do Campo: currículo escolar

O processo educacional é um modo de construção de conhecimentos na nossa sociedade que pode acontecer tanto no âmbito escolar quanto no cotidiano de diferentes povos. Segundo Roseli Caldart:

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terras, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2004, pp. 153).

Dada essa diversidade de sujeitos, que têm diferentes culturas, saberes e fazeres no campo, é importante que as escolas da educação básica do campo ofertem não apenas os conhecimentos escolares formais, mas também considerem os saberes socioculturais, proporcionando a sintonia entre ambos e não uma hierarquização que destaque os escolares em

relação aos socioculturais. Segundo Arroyo (2011, p. 78), “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”.

Em complemento, o autor ressalta que “[...] os currículos das escolas básicas do campo não podem reproduzir o conjunto dos saberes inúteis que estamos agora retirando da própria escola da cidade” (Arroyo, 2011, p. 82). Conforme esse teórico, os saberes citados são conteúdos de disciplinas escolares que não contribuem no contexto de vida dos povos do campo.

Ao adentrarmos na área da Educação Matemática, podemos constatar que há uma diversidade de tendências que podem colaborar para diferentes perspectivas de currículo e ensino de Matemática na Educação Multisseriada do Campo. A Etnomatemática pode ser de grande contribuição em se tratando da consideração e inclusão de saberes matemáticos da cultura escolar e socioculturais de comunidades do campo no currículo e no ensino da disciplina no contexto multisseriado do campo.

Na perspectiva da etimologia e das ideias da Etnomatemática, segundo Ubiratan D’Ambrosio, cada comunidade do campo tem seus “[...] modos, estilos, artes, técnicas (tica) de explicar, aprender, conhecer, lidar com (mathema) o ambiente natural, social, cultural e imaginário (ethno)” (D’Ambrosio, 2001, p. 2), ou seja, cada comunidade do campo tem suas etnomatemáticas (diversos modos de matematizar no campo), sendo pertinente, portanto, que as escolas multisseriadas do campo e os currículos tomados como referência para o ensino da disciplina considerem e incluam tanto os saberes matemáticos da cultura escolar, quanto os saberes matemáticos socioculturais.

Os atores das comunidades escolares multisseriadas podem tomar como referência para construir seus currículos matemáticos pelo viés da Etnomatemática e da Educação do Campo os resultados acerca do currículo escolar baseado em uma perspectiva etnomatemática. Conforme a literatura estudada por Hilbert Blanco-Álvarez, Alicia Fernández-Oliveras e Maria Luiza Oliveras, há sete características desse movimento, que são:

- Reconhecer a matemática como construção humana, social e cultural (BISHOP, 1995; Gerdes, 1996; entre outros);
- Admitir que, além do pensamento matemático ocidental, cujo surgimento na Grécia é historicamente reconhecido, existe uma grande diversidade de pensamentos matemáticos no mundo e outras racionalidades (Bishop, 1995, Shirley, 2001; entre outros) ou multimatemáticas (Oliveras, 1999);
- Acrescentar o conhecimento matemático incorporando matemática extracurricular à sala de aula e o conhecimento prévio dos alunos (Blanco-Álvarez, 2011; Domite, 2012; entre outros);

- Aceitar a existência de práticas matemáticas transculturais, como contar, medir, projetar, localizar, brincar e explicar (BISHOP, 1995);
- Incorporar atividades baseadas nas experiências culturais dos alunos e da comunidade de diversas culturas (Gavarrete, 2013; Moreira, 2004; entre outros);
- Promover o respeito, a tolerância e a equidade a partir do estudo e da reflexão sobre a etnomatemática das diferentes culturas;
- Reconhecer os alunos como recriadores e reconstrutores do conhecimento cultural (Bishop, 1995). (Blanco-Álvarez, Fernández-Oliveras & Oliveras, 2017, pp. 569, tradução nossa).

Nesse sentido, tendo como referência o currículo escolar na perspectiva da Etnomatemática e considerando que o direito à Educação do Campo é para diferentes povos do campo (Brasil, 2008), podemos considerar a perspectiva da área de Ubiratan D'Ambrosio, que discute diferentes saberes e fazeres matemáticos conforme as realidades de vida dos povos do campo, seja nas florestas, nos rios ou em outros contextos relacionados. Além disso, é necessário afirmar que a escola do campo tem uma identidade, portanto, é de suma importância que cada escola multisseriada pertencente a uma determinada comunidade dessa região tenha em seu currículo escolar considerações do contexto sociocultural local.

Nessa direção, pensando em um currículo escolar na perspectiva da Etnomatemática e da Educação do Campo, com foco na realidade de vida do camponês e da produção do seu conhecimento matemático no campo, Cruz e Szymanski (2011, p. 6) destacam pertinentemente que “o camponês possui uma cultura e um modo de vida próprio, que está permeado de conhecimentos matemáticos que podem, e pensando na etnomatemática devem ser considerados parte integrante do currículo escolar”. Essa concepção nos faz perceber que cada comunidade do campo tem culturas diversificadas, conforme suas realidades de vida, bem como diferentes saberes matemáticos, que também devem ser considerados como parte integrante do currículo escolar.

Portanto, ter um currículo nas escolas multisseriadas do campo elaborado e disponibilizado apenas pelas secretarias de educação municipais, sem a participação dos membros das comunidades, é desconsiderar as diferentes maneiras de matematizar no campo. Sem dúvidas a construção do currículo de Matemática com a participação das comunidades escolares que atuam em escolas multisseriadas é uma alternativa positiva de inclusão de saberes matemáticos não apenas socioculturais, mas também científicos da disciplina.

Rebouças (2020), por sua vez, destaca que:

A educação escolar, ela deve colaborar para a emancipação humana, contribuindo conseqüentemente para o desenvolvimento [...] social, econômico e cultural no contexto em que a escola está inserida, e que eu defendo a incorporação da perspectiva

currículo etnomatemática na educação do campo enquanto programa de pesquisa, que valoriza o saber rural (Rebouças, 2020, seção Apresentação).

Corroborando o posicionamento da autora citada anteriormente, Figueirêdo, Andrade e Pereira (2018, p. 48) ressaltam que:

Com todas as conquistas que os sujeitos do campo vêm adquirindo e a possibilidade de ter um currículo voltado à Educação do Campo, devemos levar em consideração a possibilidade de vincular uma proposta de ensino de Matemática voltada para a Etnomatemática, onde requer uma mudança de olhar e a integração de novas relações, aprendendo com as diferenças e olhando o aluno em sua singularidade, sua multiplicidade de saber e desenvolvendo práticas pedagógicas que contemplem no currículo escolar as diversas formas de matematizar o mundo.

Em meio às discussões supracitadas, ao olharmos para a prática da oferta da Educação Multisseriada do Campo da rede de ensino de municípios brasileiros, existem escolas multisseriadas que não dispõem de um currículo que contemple as especificidades do contexto no qual estão inseridas, tampouco os saberes prévios dos alunos e outras características essenciais em um currículo na perspectiva da Etnomatemática e da Educação do Campo. Desse modo, conforme Silva (2016, p. 69):

A realidade ambiental que impera no sistema escolar, é um sistema muito mais preocupado em cumprir um currículo fragmentado e desconectado do contexto. E quanto mais distantes dos centros urbanos é a escola, mais desconfigurado se torna o processo de diálogo entre os saberes. A realidade das escolas do campo representa bons exemplos de um sistema escolar que não atende às aspirações dos camponeses, uma vez que o currículo sofre do “distúrbio da padronização universal”.

Na mesma linha do pesquisador citado anteriormente, Câmara (2017, p. 22) diz que:

[...] os alunos da Escola do Campo se deparam com um currículo e calendário escolar único, os quais não respeitam a diversidade cultural do grupo e os aspectos sociais inerentes à vida do campo, como por exemplo, fases de plantação e colheita. Há certa discrepância entre o proposto pelos documentos oficiais e políticas públicas e o realizado em termos práticos, tanto por parte dos agentes da escola (direção e professores), como por parte do governo.

Essa discussão nos leva a perceber que as limitações para a não construção do currículo escolar de matemática por comunidades escolares multisseriadas do campo da rede municipal de ensino, considerando a perspectiva da Etnomatemática e da Educação do Campo, não se dão por falta de discussões teóricas, tampouco por falta de documentos curriculares oficiais e políticas públicas, mas sim por haver redes de ensino municipais que não constroem seus próprios currículos de referência nem dão subsídios para que suas comunidades escolares

possam construí-los, muito pela falta de união e consenso de todos os atores do sistema educacional ali presentes.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia que adotamos neste artigo tem uma abordagem qualitativa de caráter documental, tomando por base o estudo de Silva e Santos (2019). Sobre a pesquisa qualitativa e a pesquisa documental, as autoras ressaltam que, “segundo Moretti (2018) a pesquisa qualitativa proporciona resultados mediante percepções e análises. Já a pesquisa documental analisa documentalmente o problema da pesquisa” (Silva & Santos, 2019, p. 7).

Assim como as autoras, consideramos também no nosso estudo o viés da pesquisa qualitativa, de acordo com Moretti (2018). Todavia, em se tratando da pesquisa documental, nosso foco foi analisar documentalmente como é apresentado o organizador curricular de matemática do currículo de referência para o ensino de Matemática nos anos iniciais, no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal de São Caetano-PE – sendo esse nosso objetivo de pesquisa.

Para alcançarmos esse objetivo, analisamos dados coletados na fonte do Currículo de Pernambuco, pelo acesso on-line da Secretaria de Educação e Esportes do Estado, bem como dados referentes ao conhecimento da primeira autora deste artigo, acerca desse currículo e do contexto educacional multisseriado do campo da rede municipal de São Caetano.

Ademais, destacamos o fato de, no processo de análise geral do Currículo de Pernambuco, termos notado que ele foi construído tomando como referência, sobretudo, os documentos curriculares oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010); Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012); e a Base Nacional Comum Curricular (2017). No referencial teórico deste artigo, apontamos que a não construção do currículo escolar de matemática em comunidades escolares multisseriadas do campo da rede municipal de ensino, a exemplo na perspectiva da Etnomatemática e da Educação do Campo, pode não ser por falta de documentos curriculares oficiais; sentimo-nos instigados a ampliar nossa caminhada de investigação para verificarmos se nesses documentos existem orientações curriculares que as comunidades escolares multisseriadas do campo da rede municipal de São Caetano possam seguir para a construção do currículo escolar de matemática, na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo.

Sendo assim, coletamos também dados nesses documentos curriculares, por meio do acesso on-line, nas fontes: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, Câmara de

Educação Básica, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa análise é apresentada na seção a seguir.

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussões referentes à nossa caminhada de investigação, que se centrou na rede municipal de ensino de São Caetano-PE. Nesse viés, o presente estudo divide nossa análise geral em quatro partes: a primeira discorre acerca do organizador curricular de matemática do currículo de referência para o ensino de Matemática nos anos iniciais, no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal da cidade selecionada; a segunda é referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010); a terceira trata dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012); e, por fim, a quarta traz a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Organizador curricular de Matemática do currículo de referência para o ensino de Matemática nos anos iniciais, no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal de São Caetano-PE

Na oferta da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal de São Caetano, consta nos estudos de Silva (2019), Silva e Miranda (2020) e Silva, Miranda e Carvalho (2022) que há escolas multisseriadas com Educação Infantil e anos iniciais (Ensino Fundamental I). Ademais, salientamos que cada escola multisseriada do campo dessa rede de ensino está inserida em diferentes sítios (comunidades) que possuem especificidades (contexto social, político, cultural e econômico).

Em se tratando da relação da primeira autora deste artigo com o contexto educacional multisseriado do município, enquanto ex-aluna, investigadora em uma pesquisa de campo realizada no ano de 2018 (Silva, 2019; Silva & Miranda, 2020; Silva, Miranda & Carvalho, 2022) e por conhecer professores que ensinam nas etapas de ensino citadas anteriormente, nesse contexto educacional, sabemos que os professores tomam como referência o Currículo de Pernambuco em seus planejamentos de aulas das disciplinas (componentes curriculares, como matemática, história, português, etc.) e dos campos de experiências em escolas multisseriadas, conforme as etapas da educação básica em que ensinam.

De maneira geral, podemos constatar que tomam como referência esse currículo generalizado⁶, pois este é atualmente o único currículo que a Secretaria de Educação de São

⁶ Em meio à análise do Currículo de Pernambuco, nomeamos a perspectiva curricular “currículo generalizado”, pelo fato de, atualmente, ser referência em escolas da educação básica do campo e da cidade do município de São Caetano-PE e de não termos constatado informações que apontassem ser um currículo urbanocêntrico, que é voltado ao contexto educacional do espaço urbano (Silva, 2016; Destefani, 2019).

Caetano vem tomando como referência, tanto em escolas multisseriadas do campo quanto para escolas mistas do campo e escolas da cidade de sua rede. Em relação à trajetória de construção desse currículo, especificamente na parte da apresentação do Currículo de Pernambuco para o Ensino Fundamental, Amâncio e Silva (2019, p. 11) sustentam que a:

[...] construção curricular remonta o ano de 2011, quando iniciamos o debate sobre os parâmetros curriculares no Estado. Pernambuco foi um dos pioneiros no Brasil a construir um documento que ajudasse as escolas a estruturar seus currículos e projetos pedagógicos. A partir de 2015, participamos da discussão sobre as versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. O ano de 2018 foi repleto de desafios, dentre os quais a revisão do currículo do Ensino Fundamental e a construção de um currículo para a Educação Infantil.

Ainda, sobre a elaboração do Currículo de Pernambuco, as coordenadoras estaduais ressaltam:

O Currículo de Pernambuco foi elaborado com ampla participação de gestores, coordenadores, professores e outros profissionais da educação da rede estadual, redes municipais, escolas privadas, autarquias municipais, universidades públicas e privadas, por meio de seminários presenciais e consulta pública online. Traz como pilares os conhecimentos definidos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e documentos legais que orientam a educação nacional. Devemos destacar que é a primeira vez que Pernambuco constrói um currículo para Educação Infantil, sendo um marco para as políticas educacionais voltadas para esta etapa da educação básica, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças na educação infantil. O Currículo de Pernambuco deve ser o documento referência para elaboração dos currículos municipais, propostas pedagógicas e projeto político pedagógico de todas as escolas das redes de ensino de Pernambuco (Selva & Diógenes, 2019, pp. 13-14).

Por meio da análise desse currículo, não foi possível identificar se houve, na sua elaboração e construção, o envolvimento da Secretaria de Educação da rede municipal de São Caetano, de professores e de outros atores da educação multisseriada do campo do município. Contudo, pôde-se constatar que, sobre os documentos curriculares oficiais que foram referência para a construção desse currículo, na introdução, especificamente no Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental, consta que:

Para essa construção, foram utilizados como referência, sobretudo, os documentos normativos nacionais e locais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) e da Base Nacional Comum Curricular (2017) (Pernambuco, 2019, pp. 18-19).

Analisando o supracitado currículo, quanto à matemática, constatamos que o organizador curricular dos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) desse currículo generalizado é estruturado em unidades temáticas para cada ano escolar conforme a BNCC (Brasil, 2017): Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas; Probabilidade e Estatística; Objetos de Conhecimento e Habilidades PE. A seguir, será apresentado um exemplo do recorte do organizador curricular referente ao 1º ano, constando a Unidade Temática Números, e Objetos de Conhecimento e Habilidades PE.

Tabela 1.

Quadro do organizador curricular de Matemática (Pernambuco, 2019, p. 387-388)

Matemática		
ORGANIZADOR CURRICULAR		
1º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES PE
NÚMEROS	Contagem de rotina	(EF01MA01PE) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem (valor monetário, número de estudantes em sala de aula, etc.) em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação (número de telefone, casa, placa de carro, etc.).
	Contagem ascendente e descendente	
	Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações	
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	(EF01MA02PE) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. (EF01MA03PE) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade".
	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica	(EF01MA04PE) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos em situações de seu interesse como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. (EF01MA05PE) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica, como também de materiais manipuláveis diversos.

	<p>Construção de fatos básicos da adição</p>	<p>(EF01MA06PE) Construir fatos básicos da adição (utilizando-se de diversas estratégias de cálculos: composição e decomposição por meio de adições; procedimentos de contagem, diversas formas de representação) e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.</p>
	<p>Composição e decomposição de números naturais</p>	<p>(EF01MA07PE) Compor e decompor número de até duas ordens por meio de diferentes adições (por exemplo: $10=2+8$ ou $2+8=10$; $10=5+5$ ou $5+5=10$, etc.), com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.</p>
	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)</p>	<p>(EF01MA08PE) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.</p>

Na análise das informações desse recorte, bem como das demais informações desse organizador curricular, constatamos que é considerada a valorização do ensino e aprendizagem da matemática científica e sociocultural. Apesar dos objetos de conhecimento referirem-se a conteúdos, conceitos e processos mobilizados em diferentes habilidades relativas a cada unidade temática, não há a inclusão de saberes (conteúdos) matemáticos do contexto escolar específico e nem de outras culturas. Todavia, a Secretaria de Educação Municipal de São Caetano disponibiliza para os professores da educação multisseriada do campo esse mesmo currículo, bem como os conteúdos da disciplina de Matemática, para planejamentos de suas aulas de acordo com os anos em que lecionam.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010)

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, especificamente no 2º Artigo, consta que são objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem (Brasil, 2010, pp. 1).

No Art. 9º desse documento oficial há a informação de que a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento a nove requisitos, dentre os quais há dois acerca do currículo, quais sejam:

IV - Inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante [...] VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade [...] (Brasil, 2010, pp. 3).

Ademais, nesse documento, especificamente no Art. 11, trata-se acerca da organização curricular: conceito, limites e possibilidades, assinalando que:

A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (Brasil, 2010, pp. 4).

Na análise foi constatado também que, no Art. 13, há pontos a respeito da organização curricular e da definição de currículo:

O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. § 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. § 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. § 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando: I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivos recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região; II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham

profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade; III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem; IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas; V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento [...] (Brasil, 2010, pp. 4-5).

Verificamos ainda, no supracitado documento, informações quanto a saberes curriculares no Ensino Fundamental, especificamente no Art. 23, no qual fica evidente que se parte de um viés dos conteúdos.

Artigo 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos. Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (Brasil, 2010, pp. 8).

Constatamos ainda dados acerca da educação básica do campo, encontrados no Art. 35, do referido documento, que versa sobre os saberes curriculares em relação aos conteúdos.

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural [...] (Brasil, 2010, pp. 11).

Nesse sentido, foi possível observar nesse documento oficial a presença de orientações gerais que podem ser seguidas pelas comunidades escolares multisseriadas do campo da rede municipal de São Caetano-PE, visando à construção do currículo na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo.

Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012)

Na apresentação dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), o então secretário de Educação de Pernambuco informa que:

Os parâmetros curriculares estabelecem as expectativas de aprendizagem dos estudantes, ano a ano, em todas as etapas da Educação Básica: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um documento fundamental para o planejamento e acompanhamento escolar docente. Espera-se, com este documento, contribuir para o fortalecimento da Educação Básica do estado de Pernambuco, a partir de um currículo sintonizado com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica (Gomes, 2012, pp. 13).

Olhando especificamente para os Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, constatamos que:

[...] optou-se [...] por apresentar os conteúdos da Educação Básica em três grandes etapas de escolaridade: anos iniciais do Ensino Fundamental; anos finais do Ensino Fundamental; e Ensino Médio. Também na modalidade EJA, foram usadas 3 etapas: Fases 1 e 2 – anos iniciais do Ensino Fundamental; Fases 3 e 4 – anos finais; Módulos I, II e III – Ensino Médio (Pernambuco, 2012, pp. 14).

Na parte referente ao estatuto da Matemática e seu papel na educação básica, há menção de que:

[...] construir um currículo implica fazer escolhas que promovam no sujeito as condições para que ele possa interpretar sua realidade e intervir nela. Para tanto, é necessário romper com um ensino de Matemática marcado pela concepção de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos leva, de forma automática, à construção de competências (Pernambuco, 2012, pp. 21).

Ainda, notamos na análise desse documento do Estado que ele apresenta as expectativas de aprendizagem por ano de escolarização e por bloco de conteúdos. Desse modo, as comunidades escolares multisseriadas do campo da rede municipal de São Caetano-PE podem considerá-lo na construção do currículo na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo.

Base Nacional Comum Curricular (2017)

No documento curricular oficial referente à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), consta que se trata de “[...] um documento de caráter normativo [...]” (Brasil, 2017, p. 7), que determina as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica e em cada ano escolar; consta

também que se configura como uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, dos Distrito Federal e dos Municípios...” (Brasil, 2017, p. 8). Em complemento, destacamos a afirmação de que “no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir seus currículos [...]” (Brasil, 2017, p. 15).

Ainda sobre a BNCC (Brasil, 2017) e a construção de currículos por parte das redes de ensino e das instituições escolares no país, na seção de apresentação, o então Ministro da Educação ressalta que:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (Filho, 2017, pp. 5).

Sobre a questão curricular no Brasil, no referido documento oficial, consta que o Art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996):

[...] deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos**. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Brasil, 2017, pp. 11).

Em se tratando da elaboração de currículos no território brasileiro, há informações de que, “nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades” (Brasil, 2017, p. 18). Em complemento, é afirmado também que tanto escolas públicas quanto particulares têm o acúmulo de experiências acerca do desenvolvimento curricular, bem como da criação de materiais que dão apoio ao currículo.

Ademais, ainda sobre a nova base e os currículos, especificamente na apresentação da BNCC (Brasil, 2017), o então Ministro da Educação ressalta que:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Filho, 2017, pp. 5).

Não obstante, apesar de esses documentos terem uma finalidade diferente, na base verifica-se a informação de que a:

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a: • contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; • decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...] (Brasil, 2017, pp. 16).

Nesse sentido, entre outras ações,

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017, pp. 17).

Por fim, a partir da análise desse documento curricular oficial, constatamos que, apesar de haver nele a afirmação de que o contexto brasileiro tem uma diversidade cultural, não foram encontradas informações acerca dos saberes socioculturais em componentes curriculares: estas estão postas apenas no viés de contextualizar os conteúdos. Identificamos também que há citações sobre a Educação do Campo como modalidade de ensino; é válido ressaltar que nos estudos de Silva (2019), Silva e Miranda (2020) e Silva, Miranda e Carvalho (2022), da literatura brasileira, a Educação do Campo é discutida como o segundo paradigma de educação escolar do campo.

Nesse sentido, compreende-se que o direito à Educação do Campo inclui diferentes povos, como ribeirinhos, agricultores familiares, caiçaras, dentre outros, os quais, conforme

suas realidades, vivem de diferentes maneiras no campo. Assim, sobre as etapas da educação básica da Educação do Campo, consta na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, Art. 1º, que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008, pp. 1).

Atualmente, podemos constatar na prática da educação escolar do campo que há, no Brasil, comunidades escolares multisseriadas das redes municipais de ensino, a exemplo do município de São Caetano-PE, que conta com as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, apesar de a BNCC (Brasil, 2017) citar a Educação do Campo como uma modalidade de ensino, verificamos a existência de orientações gerais que as comunidades escolares multisseriadas da rede de São Caetano-PE podem considerar para a construção do currículo escolar na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo.

Salientamos também que a BNCC (Brasil, 2017) analisada corresponde à versão aprovada em 15 de dezembro de 2017; atualmente há uma versão final⁷ desse documento, no qual houve poucas mudanças quanto à primeira versão, mais especificamente quanto aos representantes, como Ministro da Educação, Secretaria Executiva e Secretaria de Educação Básica, e na parte da apresentação. Houve também um complemento referente ao detalhamento relativo ao Ensino Médio. Sendo assim, por nosso foco de investigação ter sido voltado especificamente para os anos iniciais, a versão aprovada em 2017 já estava definida, e entendemos não ser necessário realizar também a análise dessa versão final.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo analisar o organizador curricular de Matemática do currículo de referência para o ensino de Matemática nos anos iniciais no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal de São Caetano-PE. Para tanto, ampliamos nossa investigação, realizando também a análise dos documentos curriculares oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução nº 4/2010), Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

7 Base Nacional Comum Curricular. Versão Final.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

De maneira geral, a análise desses documentos oficiais se deu no sentido de sabermos se existem orientações curriculares que as comunidades escolares multisseriadas do campo da rede do município podem seguir para a construção do currículo escolar, na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo. Em relação ao objetivo da pesquisa, buscou-se averiguar como é atualmente o organizador curricular de Matemática do currículo tomado como referência para o ensino dessa disciplina nos anos iniciais no contexto da Educação Multisseriada do Campo da rede municipal.

Destarte, por meio dessa investigação, constatamos que os documentos analisados dispõem de orientações gerais que podem ser seguidas pelas comunidades multisseriadas do campo da rede de São Caetano-PE, para a construção do currículo escolar na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo. Por outro lado, em se tratando da análise do organizador curricular de Matemática do currículo que atualmente a rede municipal desse município toma como referência para o ensino da disciplina nos anos iniciais, no contexto da Educação Multisseriada do Campo, constatamos que é genérico e limitado quando se trata da inclusão de saberes matemáticos, pois não consta a inclusão de saberes matemáticos do contexto escolar específico, nem de outras culturas. Ademais, não identificamos a participação de nenhum ator do sistema educacional multisseriado do campo dessa rede na construção do Currículo de Pernambuco.

Em complemento, ressaltamos que a rede municipal de ensino de São Caetano-PE vem tomando como referência esse organizador para o ensino de Matemática nas escolas (multisseriadas e mistas) do campo e da cidade devido, sobretudo, ao fato de não ter atualmente um sistema de ensino próprio, pois depende do sistema de ensino da Gerência Regional de Educação do Agreste Centro Oeste (Caruaru-PE). Esses dados nos mostram o quanto é urgente o referido município ter seu próprio sistema de ensino, para que haja a superação da referência do Currículo de Pernambuco e a prática da construção do currículo por parte de suas comunidades multisseriadas do campo.

Ademais, constatamos durante a pesquisa que, quando se trata sobre a inclusão dos saberes matemáticos socioculturais na construção do currículo da disciplina, o que se tem atualmente são discussões teóricas. Assim, para que, de fato, exista na prática dessas comunidades multisseriadas de São Caetano-PE um currículo escolar na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo, é de suma importância a união e o consenso de todos os atores do sistema educacional.

Por fim, concluímos destacando que este artigo aponta a importância das discussões apresentadas de modo que não fiquem apenas na teoria, mas que possam também fazer parte da

prática de construções de currículos de matemática conforme o foco da nossa investigação. Ainda, esperamos que haja na produção acadêmica e nas escolas da educação multisseriada do campo desse e de outros municípios brasileiros exemplos de consideração de construções de currículos de matemática na perspectiva da Etnomatemática e Educação do Campo, no sentido de superar a referência do currículo generalizado do Estado.

Referências

- Arroyo, M. G. (2011). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. (p. 67-86). Petrópolis: Editora Vozes.
- Blanco-Álvarez, H., Fernández-Oliveras, A. & Oliveras, M. L. (2017). Formación de profesores de matemáticas desde la Etnomatemática: estado de desarrollo. *Bolema*, Rio claro (SP), 31 (58), p. 564-589.
- Brasil (2008). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Brasília: CNE/CEB. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf.
- Brasil (2010). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão aprovada em 15 de dezembro de 2017. Brasília: MEC/CNE. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
- Câmara, D. (2017). *Monitoria na escola do campo: alunos ajudando alunos na aprendizagem da matemática*. Dissertação de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5180355.
- Cruz, J. Z. da S. & Szymanski, M. L. S. (2011). O ensino da matemática em escolas do campo: um estudo de caso. *Anais do Seminário de Pesquisa do PPE* (p. 1-11). Universidade Estadual de Maringá. http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/025.pdf.
- D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Destefani, W. C. (2019). *Uma pesquisa Etnomatemática com familiares e alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma Escola Agroecológica no município de Águia Branca – ES*. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7732258.
- Figueirêdo, T. M. M., Andrade, L. G. & Pereira, P. C. (2018). A escola rural multisseriada sob o prisma da Educação do Campo e da Etnomatemática. *Revista Ciências & Ideias*, Rio claro (SP), 9 (1), p. 37-50.

- Pernambuco (2019). Secretaria de Educação e Esportes, Currículo de Pernambuco, Ensino Fundamental. Pernambuco: SEE. <http://www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>.
- Pernambuco (2012). Secretaria de Educação e Esportes, Parâmetros Curriculares de Pernambuco. Pernambuco: SEE. http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros_curriculares_concepcoes.pdf.
- Pernambuco (2012). Secretária de Educação e Esportes, Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. Pernambuco: SEE. http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/matematica_ef_em.pdf.
- Rebouças, A. P. S. (2020). A Educação no Campo e a Etnomatemática. Rebouças, A. P. S. & Amaral, N. C. L. (proponentes-interativas). Discutindo a Etnomatemática no contexto da diversidade e da valorização de culturas e saberes. *Anais do Vem Brasil: virtual Etnomatemática (Em) Brasil* (Apresentação). <https://www.youtube.com/c/VEmBrasilEtnoMatematicasBrasis/videos>.
- Silva, M. J. da., Miranda, H. G. de. & Carvalho, J. I. F. de. (2022). Desafios e estratégias de docentes no ensino de matemática em classes multisseriadas de escolas do campo. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*. 12 (1), p. 1-17.
- Silva, M. J. da. & Miranda, H. G. de. (2020). Etnomatemática como alternativa às metodologias de docentes que ensinam matemática em escolas do campo. *Revista Ensino da Matemática em Debate*. 7 (2), p. 56-81.
- Silva, M. J. da. (2019). *Desafios da prática docente em meio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em classes multisseriadas de escolas do campo*. Trabalho de Conclusão do Curso de Matemática-Licenciatura. Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42852>.
- Silva, M. J. dos S. & Santos, M. R. dos. (2019). Análise dos documentos curriculares oficiais do ensino fundamental, em relação ao ensino da Estatística. *Revista Científica Semana Acadêmica*. 1, p. 1-16.
- Silva, F. de J. F. da. (2016). *Do Campo para sala de aula: experiências matemáticas em um assentamento rural no oeste maranhense*. Tese de doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará. https://1library.org/document/q763n7ry-repositorio-institucional-campo-experiencias-matematicas-assentamento-oeste-maranhense.html?utm_source=related_list.

Texto revisado por: Maria do Carmo Catunda de Vasconcelos

E-mail: mimacatunda@gmail.com