

Etnomatemática e educação libertadora: um possível diálogo

Emilly Vicente de Freitas*
Janine Moreira**

Introdução

As questões do campo educativo, conhecidas como pedagógicas, não podem ser devidamente compreendidas se não as vincularmos às questões epistemológicas, que, por sua vez, se remetem às questões ontológicas. Paulo Freire, ao estabelecer as bases de uma pedagogia libertadora a partir de uma educação popular, teve que compreender como o conhecimento se constitui, o que está diretamente ligado a como o ser do conhecimento é constituído. Ao problematizarmos a educação matemática, e sua possibilidade de ser libertadora/emancipadora configurada na Etnomatemática, também necessitamos situar as bases do conhecimento e o entendimento de ser humano que estas possuem.

Vejam os ser humano, enquanto aquele que se desenvolve, usou o ato de pensar como ação ao tentar responder perguntas durante a história e seu desenvolvimento. Em meio às suas dúvidas, investigações contribuíram para novas reflexões e objetivações na medida em que o tempo passou. No entanto, nem todas as perspectivas que estudam o conhecimento baseiam-se nessa visão. O que proporcionou, então, todo um movimento e o surgimento de perspectivas filosóficas, teóricas e sociológicas.

Essas concepções construíram a sociedade e a produziram tal como se apresenta hoje. No âmbito da educação não foi diferente. A escola se manifesta conforme a delimitação do corpo social, em dado momento histórico. Entretanto, ela também

* Graduada em Licenciatura de Matemática pela UNESC; Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UNESC. Pesquisadora nos grupos de pesquisa: GPEMAHC (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem Histórico-Cultural, da UNESC) e GETUFF (Grupo de Etnomatemática, da UFF).

E-mail: v.freitasemilly@outlook.com

** Psicóloga pela (UFSC. Mestre em Sociologia Política pela UFSC. Doutora em Psicopedagogia pela Universidad de Córdoba/Espanha (convalidado pela UFSC como Doutora em Educação). Professora da Psicologia e do PPG em Educação da UNESC/SC. Líder do grupo de pesquisa Descolonização, Educação e Processos Subjetivos.

E-mail: jmo@unesc.net

constrói e contribui para mudanças fundamentais da sociedade. Neste contexto, apresentamos nesse texto dois pensadores brasileiros que objetivaram uma educação crítica para uma comunidade coletiva perante um estado de domínio em que a população ainda enfrenta na modernidade. O primeiro deles se chama Paulo Reglus Neves Freire, nascido no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco (HADDAD, 2019).

Freire foi um educador que totalizou seus esforços em uma pedagogia libertadora e que partiu da práxis humana. Seu comprometimento estava com a vida e com a liberdade dos oprimidos (FIORI, 2014). Além disso, seu pensamento foi voltado em existência/objetividades e não apenas nas ideias/subjetividades (FIORI, 2014). Desde pequeno, começou a ser alfabetizado pelo seus pais no quintal de sua casa, desenhando no chão de terra com gravetos (HADDAD, 2019). E foi nesse momento que grande parte de sua personalidade foi marcada ao passar por momentos difíceis (HADDAD, 2019). Mesmo que tenha enfrentado na sua vida adulta muitos obstáculos, vale ressaltar novamente que toda sua jornada, desde criança, o formou.

Entre esses problemas que ele passou, destacamos duas fases que, de certo modo, delinearam seu comprometimento com a educação e com o povo. Uma delas aconteceu quando Paulo tinha dez anos de idade e se mudou de sua casa em que cresceu para uma cidade chamada Jaboatão dos Guararapes, onde experimentou a ameaça de fome e a pobreza (HADDAD, 2019). O próprio Freire afirma o quanto isso o produziu como ser/humano em suas obras: “Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem [...] menino, cedo desafiado pelas injustiças sociais” (FREIRE, 2015, p. 94). O outro obstáculo a que nos referimos aconteceu em 1964, no seu exílio. Freire já realizava uma educação transformadora no Brasil e o regime militar da época, na tentativa de silenciar Paulo Freire, o exilou (HADDAD, 2019).

Concomitantemente, nesse período se destacou um outro autor chamado Ubiratan D’Ambrósio, nascido em 8 de dezembro de 1932, São Paulo. Seu discurso se encaminhava para a educação matemática e em como esta foi construída para manter poder e controle de dominação (D’AMBROSIO, 1998). Ubiratan foi o precursor do Programa Etnomatemática na década de 1970 que, até hoje, faz contribuições no campo do ensino (KNIJNIK et al., 2012).

A Etnomatemática, segundo D’Ambrósio (2019), é um programa que pesquisa a filosofia e a história da matemática para fins pedagógicos. Um dos principais objetivos é o reconhecimento do conhecimento criado/incorporado culturalmente pela humanidade. No entanto, vale ressaltar que não se trata somente dos conceitos

matemáticos culturais, mas que, dentro desse programa, existe uma abrangência em todo conhecimento produzido por todos os grupos culturais: quilombolas, indígenas, ciganos, etc (MARCHON, 2016). Portanto, o foco do pensador Ubiratan estava no pensar e no fazer *conhecimento*, a partir dos aspectos socioculturais de determinados grupos sociais.

Neste contexto, no primeiro instante em que lemos e pesquisamos ambos os autores, nos deparamos com o seguinte questionamento: quais seriam as convergências entre os dois estudiosos? Afinal, ambos viveram no mesmo período histórico e têm nacionalidade brasileira. Claro que somente esse ponto não expressa a verdadeira essência de cada autor e de suas obras. Assim, pensamos que estudos devem ser produzidos a fim de investigar as relações que possam ser estabelecidas entre Freire e D'Ambrósio.

Dado isso, esse texto toma como princípio iniciar uma análise das obras destes pensadores e estabelecer um diálogo entre os mesmos. Então, ele abordará como problema geral: quais as confluências que se estabelecem entre Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrósio no que diz respeito às suas bases epistemológicas? Por extensão, se apresentou, também, uma questão auxiliar que delimitou o estudo: como o ser se constitui? E, em decorrência, refletir: como este conhecimento produzido por este ser pode se caracterizar como libertador?

Metodologia

O presente estudo é de natureza qualitativa e de tipologia bibliográfica. Sua construção se deu devido à participação em uma disciplina sobre Paulo Freire em um Programa de Pós-graduação em Educação. Em meio às leituras, surgiram indagações de possíveis encontros entre as concepções de Paulo Freire e de Ubiratan D'Ambrósio, este último um dos autores estudados em uma dissertação de mestrado em educação em andamento, a qual tem as autoras deste texto na condição de mestranda e orientadora. Neste texto, tratamos de caminhar na questão ontológica: como o ser se constitui? Para, em seguida, delinear a questão epistemológica: em que medida o conhecimento produzido por este ser se caracteriza como libertador?

As bases das referências utilizadas para investigar tais questionamentos foram delimitadas em obras dos respectivos autores: *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014a); *Política e Educação* (FREIRE, 2014b); *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2015); *Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática* (D'AMBROSIO, 1996); *Etnomatemática: Arte ou Técnica de explicar e conhecer* (D'AMBROSIO, 1998); *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade* (D'AMBROSIO, 2019).

Como o ser se constitui?

Primeiramente, vamos situar as bases teóricas que constituíram os pensamentos de Paulo Freire e de Ubiratan D'Ambrósio.

Borges (2013) situa o pensamento freireano a partir das bases fenomenológica, marxista, existencialista, humanista cristã e personalista; e também com base em pensamentos africanos, argelino e tunisiano, especialmente nascidos das situações de opressão histórica destes países sob o jugo colonialista dos países europeus, história semelhante à da América Latina.

Um dos pontos de partida do pensamento freireano é a compreensão fenomenológica da consciência enquanto intencionalidade. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, que está fora dela mesma, transcendente a ela, e não em seu interior. Por isto não há determinismos no mundo, porque não há nenhum conteúdo *a priori* no mundo e no ser humano, mundo e ser humano são *por-venir*, feitos dialeticamente a partir do movimento intencional da consciência. Por isso também o sujeito é um ser de relação e, ele só se humaniza em relação com outros sujeitos, tendo o mundo como mediação. Na pedagogia freiriana, o educador não é um mediador, o mundo concreto cumpre o papel de mediador, pois é dele que se fala no processo educativo. Educador e educandos são seres que pronunciam o mundo, cada qual de seu lugar e a partir de um certo nível de consciência, em situação de diálogo, mediatizados pelo mundo.

Outro ponto estruturante de sua teoria é a compreensão materialista histórica dialética, em que o ser humano surge em um mundo já construído por outros homens, os quais também se foram construindo na exata medida em que construíam o mundo. Por isso, ao surgir no mundo feito por outros, este é sempre um ponto de partida, não de chegada, não de determinação. O mundo traz condições objetivas para a existência humana, mas esta transcende estas condições e recria o mundo, ou o aceita. Ambos, ser humano e mundo, são inacabados. A práxis deriva deste inacabamento.

O existencialismo também parte da concepção fenomenológica e materialista histórico-dialética, e traz a noção de projeto existencial enquanto ação humana. O projeto é a vida em movimento, direcionado para um sentido. A vida é um “absurdo” e cabe ao ser humano dar-lhe um sentido, sentido que não é teórico, mas vivenciado na práxis cotidiana, no intento do indivíduo em estar no comando de sua vida, e não levado pela alienação.

A primazia do valor da vida humana, da dignidade do humano, dignidade que só pode existir em situação de não opressão, o que convida à construção de uma nova

sociedade, é outra base do pensamento freiriano, advindo do humanismo cristão e do personalismo, como também do existencialismo e do marxismo. Estas bases se complementam e contribuem para a visão de ser humano e de mundo e da consequente visão de educação de Freire.

O pensamento argelino e tunisiano a partir da opressão colonial possibilitou a Freire compreender a situação do oprimido. De Albert Memmi, autor de “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador”, e que se situa no contexto dos movimentos libertadores da Argélia e da Tunísia, Freire aceita a ideia de ambiguidade do colonizado frente ao colonizador: ao mesmo tempo em que tem repulsa do colonizador, deseja ser como ele, numa negação de si próprio, sentindo-se inferior. (BORGES, 2013). É o que Freire irá estabelecer na Pedagogia do Oprimido, o oprimido internaliza o opressor, e quando tiver oportunidade de sair da situação de opressão, não irá construir uma nova relação, mas tão somente mudar de lugar na relação opressiva.

A partir da obra de Frantz Fanon, “Os condenados da terra”, de mesmo modo situado no contexto argelino e tunisiano, Freire também irá refletir sobre a situação dos oprimidos, sua ambiguidade e sua condição de “hospedeiro do opressor”.

Esses dois autores, Frantz Fanon e Albert Memmi, constituem-se como clássicos e fundamento de toda luta anticolonial e não apenas anticolonial, mas representam a luta pela construção de uma nova sociedade, transformada e libertada da opressão. É o inédito viável freireano para o continente latino-americano, em vias de transformação e libertação, um ideal marcado pelo imperativo ético-crítico de libertação (BORGES, 2013, p. 155).

Com estas bases, a pedagogia de Freire, a “Pedagogia do Oprimido”, é consubstanciada em uma educação problematizadora, ou libertadora, opositora de uma educação “bancária”, típica de contextos opressores, antidemocráticos, que sustentam, por sua vez, as desigualdades sociais. O que ele almejava era uma educação pela qual fosse possível fazer frente à “coisificação” do ser humano, uma educação que fosse um componente de libertação da opressão que desumaniza, portanto, que “humanizasse”, ainda que possa parecer contraditório “humanizar o humano”.

Essa humanização tem o sentido de realizar a vocação ontológica do indivíduo, que é a de “ser mais”. Concebido o ser como inacabado e como um ser de relações, ele se direciona ao mundo, no movimento de transcendência, a partir da intencionalidade da consciência. O “ser mais” é o ser em movimento, em transcendência, condição

humana. O “ser mais” é o indicativo da transcendência. A imanência é própria das coisas, a transcendência é própria do ser.

Por sua vez, a palavra Etnomatemática traz consigo o entendimento de conhecimento como produção humana, histórica e cultural (MARCHON, 2016). Mas, segundo Barton (2004), a literatura dessa perspectiva teórica abrange uma série de contradições no seu entendimento epistemológico da palavra matemática e em algumas ideias de cultura e sociedade. No intuito de situar o leitor desses caminhos que poderão surgir ao pesquisar a Etnomatemática, consideramos de bom tom trazer um breve enredo de como surgiu e qual perspectiva estamos tomando como base. Então, primeiramente, é necessário abarcar as diferenças e nomeá-las para que consigamos avançar em nosso texto.

Neste viés denominamos três principais visões/entendimentos de autores que a Etnomatemática possui. O primeiro deles é Paulo Gerdes, de Moçambique. Seu ponto de vista é delimitado para os acontecimentos na África do Sul e, seus escritos de Etnomatemática não são incorporados por práticas culturais e tradicionais como havíamos falado acima. Sua visão está focalizada na educação matemática que parte, apenas, da matemática, como ciência pura (BARTON, 2004). A segunda pesquisadora é chamada de Marcia Ascher, que aborda, em um modo etnográfico, análises de povos e culturas que possuem matemáticas condizentes com a matemática acadêmica e abstrata (BARTON, 2004). Ou seja, suas pesquisas andam pelo caminho de entender como os grupos culturais organizam a matemática e, a partir desse ponto, visualiza convergências com a matemática acadêmica.

O terceiro e último estudioso é o Ubiratan D’Ambrósio. Sua nacionalidade é brasileira e sua pesquisa foca em uma Etnomatemática totalmente social e cultural (BARTON, 2004). Ele parte da dimensão sociocultural para uma evolução da matemática e do seu respectivo ensino (MARCHON, 2016). Então, a Etnomatemática para D’Ambrósio está totalmente vinculada ao entendimento do contexto cultural de distintos grupos para abranger, conhecer e explicar a compreensão deles do mundo que os cerca e os manuseios dessa realidade em seus modos de viver e construir suas práticas (D’AMBROSIO, 1998). Dado o contexto do nosso texto, tomamos como base, entre os três autores, os fundamentos da Etnomatemática D’Ambrosiana.

Para Ubiratan, a Etnomatemática vai além de um termo que representa uma perspectiva teórica, mas, para isso, segundo ele, é necessário acrescentar a palavra Programa na frente (D’AMBROSIO, 2019). Isso se dá, pois o Programa Etnomatemática não é estagnado, sua composição está sempre em movimento e em contínua pesquisa sobre a história e filosofia de determinados grupos sociais (D’AMBROSIO, 2019).

É nesse pensamento que entra, então, a delimitação do campo educacional matemático. Para o Programa, o conhecimento matemático é construído por homens a partir do convívio em sociedade de determinadas culturas (MARCHON, 2016). Logo, é possível dizer que, além da matemática, os códigos, os símbolos, as práticas específicas e as linguagens também estão diretamente vinculadas aos valores morais dos grupos formados pelos contextos sociais, naquele dado período histórico (MARCHON, 2016). Neste viés, nega-se que o conhecimento é acultural e, além disso, aborda-se que a percepção de ser humano “[...] como ser abstrato é substituída pelo ser humano real, vivo, ser histórico e encarnado” (MARCHON, 2016, p.68).

Por consequência, a dimensão educacional dessa perspectiva teórica está ligada a questões culturais, e não consegue se desvincular de temas sociais urgentes, como: produção em massa, meio ambiente, arte e política (D’AMBROSIO, 2019). Porém, é indispensável esclarecer que o Programa Etnomatemática não rejeita e nem ignora os comportamentos e os conhecimentos da modernidade científica global (D’AMBROSIO, 2019). Mas é a partir de seu desenvolvimento que o Programa visa incorporar humanamente valores de respeito, cooperação e solidariedade.

Conhecendo as bases teóricas de nossos dois autores, passemos então às reflexões ontológicas que eles parecem compartilhar.

O mundo existente é marcado por características concretas que o representa, bem como, o identifica. Mas, quais são esses aspectos que o constitui? Ou, melhor, quem define essas condições de descrição desses traços?

Freire, no seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2014a), discute essa questão ao trazer um exemplo que aconteceu em um dos círculos de cultura em que atuava na época. Neste, ele traz o momento em que um camponês, cuja sociedade taxa como “absoluto ignorante”, apresentou seu ponto de vista ao declarar que: “[...] não há mundo sem homem” (FREIRE, 2014a, p. 99,). No decorrer do texto, Freire cita outra fala do camponês que, de certa forma, acrescenta criticidade ao ser indagado sobre elementos constituintes do planeta (animais, natureza, mar etc.): “faltaria quem dissesse *Isto é mundo*” (FREIRE, 2014a, p. 99, grifo nosso).

No entanto, que homem é esse que nomeia o seu redor? Que cria e pensa modos de classificar e dominar¹ o que está a sua volta? Aquele que não está apenas no mundo, que se tornou uma presença com o mundo e no mundo (FREIRE, 2014b)? Freire dialoga

¹ Iremos aqui fazer a crítica à ação de classificar – a qual está na base dos preconceitos – e a de dominar – a que está na base do antropocentrismo que gera a crise ambiental –, e por isso, utilizaremos, no decorrer do texto, “ser humano”, “indivíduo” e “sujeito” como aqueles que agem no mundo, que são presença no mundo, e não apenas estão no mundo.

com tais direcionamentos quando compara o ser humano com o animal. Para o pensador, o ser humano não pode ser considerado como único ser existente, mas, entre vários seres, ele é aquele capaz de ter, além de sua atividade, o objeto de sua própria consciência (FREIRE, 2014a). Em outras palavras, a capacidade do indivíduo é ir além do que é dado no concreto caótico e, além disso, ele se coloca como ser investigador de si mesmo: o ser humano investiga e pesquisa o ser humano.

Porém, isso não é dado de modo pronto e acabado. Existe a necessidade de entender que a atividade não é separada do sujeito e, por isso, carece de que o mesmo encontre finalidade para suas ações e atividades (FREIRE, 2014a). Nessa linha de raciocínio, D'Ambrósio (1998) traz em seus escritos que o processo pelo qual o ser passa para realizar atividade é resultado de motivações que surgem da realidade, na qual se insere no decorrer do tempo. Ou seja, existe um ciclo básico para o desenvolvimento do ser humano: Realidade ↔ Indivíduo ↔ Ações ↔ Realidade (D'AMBROSIO, 1998).

Nesse tempo e ciclo, quando o indivíduo se expande, diferente de outras espécies no mundo, é transformado pela influência de fatores que o faz desenvolver habilidades e técnicas que permitem sua sobrevivência a partir de suas ações (D'AMBROSIO, 2019). Assim, as situações anteriores ajudam a solucionar novos acontecimentos e criam saberes, fazeres, memória, história e culturas (D'AMBROSIO, 2019). Em consonância, Freire discute que os homens se fazem aos poucos, ou seja, ninguém nasce feito, pronto e acabado (FREIRE, 2015). O autor ainda traz que, no movimento de constituição, o ser se desenvolve a partir dos conjuntos de ideias, valores, dúvidas, desafios, esperanças e concepções, os quais são formados por uma unidade epocal e na dialética dos seus contrários (FREIRE, 2014a).

Já D'Ambrósio (2019) traz esses “conjuntos” como algo que acontece devido aos comportamentos e os conhecimentos que possibilitam a continuidade da sociedade ao serem compartilhados. Mas, para que ocorra, eles devem ser registrados e expandidos nas gerações que se seguem, para que assim, nasça a história de comunidades, nações e de grupos (D'AMBROSIO, 2019). Na continuidade, o autor ainda afirma que é a partir desses “avanços” que os novos seres são formados e são sujeitos dos acontecimentos ao seu redor. Neste mesmo sentido², Freire afirma, de modo claro, que a sociedade é puro produto de determinações culturais (FREIRE, 2014b). Isso significa dizer que, no ato de construção, o ser humano é inteiramente condicionado pela cultura, história e episódios sociais aos quais está submetido (FREIRE, 2014b). Condicionado, mas não

² Nesse momento podemos afirmar que as falas de ambos autores caminham num mesmo fundamento, mesmo que suas direções não sejam iguais ao longo de seus textos.

determinado, pois não nasce determinado a nada. Como já dito, a condição ontológica do ser humano, para Freire, é o “ser mais”, visto ele ser transcendência.

Nesse primeiro cenário, já podemos visualizar que ambos autores assimilam o sujeito como um ser construído pela história, sociedade e cultura. Entretanto, Freire e D’Ambrósio não estagnam seus estudos nisso. Para eles, o ser, além de construído pelo seu entorno, também, em uma relação dialética, o constrói. Paulo Freire debate isso, afirmando que na ação transformadora, concomitantemente, os homens se fazem seres históricos e criam a história (FREIRE, 2014a). Isso só é dado porque a presença do ser humano no mundo é aquela que constata, compara, decide, avalia e rompe com o exterior (FREIRE, 2014b). No mesmo viés, Ubiratan aborda em seus escritos que o conhecimento não pode ser gerado individualmente, pois existe uma relação entre criação (ser criador de acontecimentos) e informações que são recebidas da realidade, em um encontro com o fenômeno chamado comunicação (D’AMBROSIO, 2019).

O pensador ainda aborda que o conjunto de conhecimentos (criado pelo ser), ao ocorrer de modo compartilhado, e os comportamentos compatibilizados, geram a cultura de determinadas sociedades (D’AMBROSIO, 2019). Deste modo, conseguimos perceber a compreensão comum de ambos autores de que o ser humano constrói seu entorno e é construído na relação que se estabelece entre sociedade/mundo.

Como o conhecimento pode ser libertador?

Dada a continuidade do tempo, os conhecimentos produzidos foram se convertendo para uma estruturação, de modo que possibilitou uma organização para passar as informações produzidas e coletadas. Nos dias atuais, chamamos essa instituição de escola (ensino). Esse modo de sistematização na sociedade, dado os processos históricos, tem como predominância um ensino tradicional, voltado a uma sociedade capitalista. A dominância dessa disposição do capital nas escolas se mostra quando o currículo possui componentes de preconceito, discriminação, racismo, estrutura de classes, etc. (D’AMBROSIO, 1998). Além do mais, muitos dos problemas enfrentados nas escolas são derivados das situações culturais, sociais e históricas, nas quais a riqueza se associa com o conhecimento, controle e poder (D’AMBROSIO, 1996).

De modo análogo, Freire (2014a) afirma que os oprimidos são aqueles que se vivenciam dentro da estrutura do servir: seres que vivem para o outro, no caso, o que oprime. Como forma de mudança, o autor traz a Educação como dispositivo fundamental para modificar o estado de domínio presente na sociedade e, desta forma, também nas escolas, e denuncia que “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2014a, p. 109).

A relação professor e aluno deve acontecer de modo que o conteúdo programático da educação não seja uma doação ou imposição, mas sim, efetuado de modo dialógico. Diálogo compreendido como encontro entre homens para pronunciar o mundo, a partir do nível de consciência em que cada um se encontra em relação a determinado tema. É tarefa do educador promover a passagem do nível de consciência ingênuo – aquele em que se fica na superfície da questão – para o nível de consciência crítico – aquele no qual se consegue ver as relações contextuais da questão. Na consciência ingênua nos encontramos submersos naquilo que investigamos, na consciência crítica nos encontramos distanciados o suficiente para enxergarmos com clareza e nos enxergamos relacionados ao tema (FREIRE, 2014a).

Essa mesma mudança nas estruturas escolares D’Ambrósio traz quando, em seus escritos, apresenta a educação tradicional como mecanismo adotado no intuito de subordinar os modelos e comportamentos dos alunos para servir, sem qualquer crítica (D’AMBROSIO, 1998). Ele também acrescenta que a estratégia de mudança deve subsidiar os conteúdos a um objetivo amplo/social baseado principalmente no coletivo e no diálogo.

Vejamos bem, pensar sobre a educação para ambos pesquisadores é tomar como escolha, dado o debate que fizemos acima, uma visão de ser humano e de mundo que proporciona avistar o que aconteceu no passado (como o ser é constituído), para realizar no presente (capacidade de mudança/construção), e então, modificar o futuro, dado as condicionantes ainda atuais de opressão e mecanismos de violência que nos envolvem.

Considerações finais

O humano, enquanto ser, é objeto de estudo para várias temáticas. Neste breve texto, tomamos como ponto de partida a teoria de dois autores brasileiros que abordam a educação de modo crítico: Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio. Para não fazer confusão com seus aspectos teóricos, decidimos verificar se existiriam confluências entre seus escritos a partir de uma delimitação ontológica/epistemológica: como se constitui o ser, e como o conhecimento produzido por este ser pode ser libertador.

Conseguimos estabelecer uma ponte entre ambos pensadores de modo dialógico no texto. Destacamos, entre os debates feitos acima, como esse ser em específico lida com o conhecimento e com a realidade que o circunda. Realidade essa na qual o ser humano atua, mas que, ao mesmo tempo, o transforma e o constitui enquanto ser que pensa e é condicionado.

Outro ponto que podemos destacar é que os dois autores pensam que a humanidade organizou seu conhecimento para passar para gerações futuras. Nesse aspecto, Paulo e Ubiratan trazem críticas à atual organização de ensino e colocam seus pontos de vista de uma possibilidade futura de mudanças sociais.

Conseguimos também visualizar uma significância em afirmar que outros temas devem ser estudados e pesquisados para que nossos trabalhos tenham vertentes diferentes com um mesmo objeto – transformar o que está dado na sociedade atual. Portanto, encerramos afirmando que, a partir das conjunturas postas, foi possível dizer que existem, sim, confluências nos pensamentos de Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrósio.

A educação popular não se restringe a espaços não formais, mas pode, sim, se constituir em uma concepção educativa no espaço escolar. A Etnomatemática é uma proposta de libertação da opressão na medida em que defende a valorização dos sujeitos da educação, libertação em processo na caminhada da autonomia destes sujeitos. Não uma autonomia liberal individualista, mas uma autonomia coletiva emancipadora. Nesse sentido, se faz importante o diálogo entre teorias de diferentes campos do saber, que possam se reforçar no caminho comum da educação como instrumento de libertação em um mundo ainda opressor.

Referências

BARTON, B. Dando sentido a Etnomatemática: Etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. do C. S.; FERREIRA, R. (Org.). **Etnomatemática**: papel, valores e significado. São Paulo: Zouk, 2004. p. 39-70.

BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.

D’AMBROSIO, U. **Da Realidade à Ação**: Reflexões sobre Educação e Matemática. Campinas: Summus, 1996.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1998.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as Tradições e a Modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 11-30.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes

Etnomatemática e educação libertadora: um possível diálogo

DOI: 10.23899/9786589284321.6

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. Todavia, 2019.

KNIJNIK, G. *et al.* **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCHON, F. L. **Educação Matemática e Etnomatemática**: entrelaçamentos e possibilidades filosóficas. Curitiba: Appris, 2016.