

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Mariana Ferreira da Silva Morais¹

José Dilson Beserra Cavalcanti²

Resumo: O presente artigo apresenta resultados parciais de um estudo que estamos desenvolvendo no mestrado Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. A nossa questão de pesquisa de mestrado diz respeito à investigação dos sentidos que os professores de escolas do Campo atribuem à escola e ao saber matemático. A referida pesquisa está sendo desenvolvida no município de Belo Jardim-PE. Apresentamos, neste artigo, um recorte acerca das abordagens teóricas da Educação do Campo, seus avanços e desafios, suas políticas, práticas docentes e perspectivas curriculares. Uma das categorias principais versadas neste artigo, trata-se da abordagem da Educação Matemática. Tomamos como nosso chão teórico e como perspectiva curricular para educação do campo, o Multiculturalismo e a etnomatemática, ambas teorias concebem as diferenças culturais, o diálogo e emancipação dos sujeitos como ponto principal do princípio educativo.

Palavras-chave: Educação do/no Campo. Multiculturalismo. Etnomatemática.

SOME INITIAL CONSIDERATIONS ON RURAL EDUCATION AND MATHEMATICAL EDUCATION

Abstract: The present article presents partial results of a study that we are developing in the Master 's Degree in Science and Mathematics Education of the Agreste Academic Center of the Federal University of Pernambuco. Our question of master's research concerns the investigation of the meanings that the teachers of Campo schools attribute to the school and mathematical knowledge. This research is being developed in the city of Belo Jardim-PE. In this article, we present a section on the theoretical approaches of Rural Education, its advances and challenges, its policies, teaching practices and curricular perspectives. One of the main categories discussed in this article is the Mathematics Education approach. We take as our theoretical ground and as a curricular perspective for rural education, Multiculturalism and ethnomathematics, both theories conceive the cultural differences, dialogue and emancipation of the subjects as the main point of the educational principle.

Keywords: Rural Education. Multiculturalism. Ethnomathematics.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marianafsilva1@hotmail.com

² Professor da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. E-mail: dilsoncavalcanti@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nossa proposta de pesquisa surgiu através da participação no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/as das Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas - Programa Escola da Terra, realizado pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste - UFPE-CAA³. O curso foi vivenciado pelos municípios do Estado de Pernambuco, proporcionando aos/as professores/as formação nas diversas áreas da Educação do Campo.

Uma das atividades dessa formação requisitou que os participantes do projeto, professores/as, tutores e comunidade que estavam situadas nas escolas, construíssem e executassem um Projeto de Intervenção Sociopolítico Pedagógico. Tal projeto deveria ser construído a partir da problemática encontrada na escola, relacionando-os aos saberes estudados nos eixos de formação do curso. Finalizado o curso, percebemos que dentre cerca de 500 projetos construídos nas diversas escolas camponesas do Estado, não houve nenhum que tratou do eixo da Linguagem Matemática e Educação do Campo. Ao nos depararmos com estes dados, questionamos: Por que as escolas não priorizaram nas suas intervenções os saberes matemáticos? Que saberes matemáticos são tratados nos contextos da Educação do Campo? De que forma esses saberes matemáticos foram tratados com os/as professores/as das escolas do campo nos processos formativos continuados? Surge neste momento e nesse contexto particular, a motivação que nos levou a elaborar um projeto de pesquisa e participar da seleção do mestrado em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

Obviamente que não seria possível investigar todos estes questionamentos. Sendo assim, consideramos a riqueza da noção de relação ao saber (*rapport au savoir*) e construímos a seguinte questão de pesquisa: Qual o sentido os/as professores das escolas do campo do Município de Belo Jardim-PE atribuem à escola e da Matemática?

De fato, Cavalcanti (2015) após investigar sua história e epistemologia, seu panorama no contexto francófono e sua utilização na literatura científica brasileira é enfático ao afirmar que a noção de relação ao saber pode ser considerada como uma das mais importantes para o estudo e pesquisa no campo da Educação e da Formação (CAVALCANTI, 2015).

³ O curso foi financiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC.

Apesar de anunciarmos a questão de pesquisa que estamos desenvolvendo no mestrado e de situá-la a partir da problemática da relação ao saber, esclarecemos que, no presente artigo, não a abordaremos diretamente. Portanto, nossa finalidade nesse artigo é apresentar os resultados de um estudo preliminar no qual realizamos uma primeira aproximação com a literatura científica acerca da Educação do Campo e da Educação Matemática e um estudo exploratório acerca da Educação do Campo no município de Belo Jardim-PE, que entendemos ser fundamentos relevantes para o estudo que estamos desenvolvendo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTUALIZAÇÃO, DESAFIOS E AVANÇOS

A Educação do Campo é oriunda da Educação Popular, sendo pensada e defendida pelos movimentos sociais. Surge no início da década de 90 marcada pela reivindicação de um novo projeto de sociedade. Esse surgimento é marcado por muita luta e militância. Sobre a definição de Educação do Campo, concordamos com Lima e Franco (2014) quando apontam a Educação do Campo como paradigma em construção. Dessa maneira, as autoras dispensam a pretensão de propor ou adotar uma definição definitiva, destacando, assim, a dimensão de movimento, bem como de transformação da realidade que a Educação do Campo traz consigo.

Nesta abordagem, temos uma proposta de uma educação escolar que trata as especificidades dos alunos em diferentes contextos, prevalecendo à construção e/ou afirmação da sua identidade, tornando digno e válido todo e qualquer conhecimento pedagógico construído no contexto escolar. Reconhecemos no contexto de nossa pesquisa as especificidades da educação para os povos do campo. Percebe-se que o modelo urbanocêntrico educacional não atende aos anseios e necessidades dos camponeses. Gomes (2007), destaca principalmente a incorporação dos saberes camponeses aos currículos escolares.

Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis para elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos. Além disso, passam a reivindicar dos governos o reconhecimento e posse das suas terras, assim

como a redistribuição e a ocupação responsável de terras improdutivas. (GOMES, 2007, p.21)

Debater Educação do Campo diz respeito a desenvolver caminhos *outros* de acesso e legitimidade à Educação, enfatizando prioritariamente a formação dos professores do campo, como também a construção da identidade dos povos camponeses. Nesse sentido, compreendemos ser relevante o trabalho docente de professores/as na perspectiva de viabilizar e enfatizar a identidade da comunidade e a valorização dos saberes dos camponeses.

Dentre os movimentos que buscam uma igualdade e a garantia de direitos dos povos camponeses podemos ressaltar o movimento “Por um Educação do campo”, tal como se pode verificar nos textos organizados por Roseli Caldart⁴. Os textos abordam, primordialmente, o direito constitucional à Educação e à terra, visando estabelecer com o camponês, políticas públicas que garantam uma Educação no e do campo. Caldart (2008), explica as expressões No e Do Campo, através das seguintes perspectivas. No: o povo tem direito a ter acesso aos processos educativos nos locais onde vivem, independentemente da quantidade de aluno; Do: o povo tem direito a uma educação construída e planejada através da articulação entre os povos do campo e o poder público. As expressões *no* e *do*, presentes na citação, propositam como a Educação dos camponeses devem ser desenvolvidas, através das reivindicações do próprio movimento dos camponeses. Desse modo, entendem-se que a construção das práticas educativas devem ser realizadas junto com o sujeito e através das relações dele com o mundo, respeitando sua diversidade, seu tempo e sua ideologia.

No paradigma da Educação Rural, o campo é percebido como lugar de atraso, no qual as habilidades e saberes dos povos do campo não são reconhecidos. Não oportunizar que esses saberes possam dialogar com saberes da educação formal é, antes de tudo preconceituoso. Educar no Campo é permitir e construir a cidadania, tornando os sujeitos em seres críticos da realidade e instigadores de um novo mundo. Além disso, nesse paradigma a Educação é pensada “para” o camponês, como se este não tivesse capacidade, ou até mesmo direito a pensar em políticas públicas que viriam à atendê-los.

Alternativamente, pensar em Educação do Campo necessita partir de um ponto de vista no qual a educação permite que o indígena, o quilombola, o agricultor, o assentado, o costureiro e todos os povos do campo, sintam-se respeitados e valorizados. Sendo assim,

⁴ Coordenadora da Unidade de Educação Superior do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) e integrante da equipe de coordenação pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria entre Iterra e Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

pensar em Educação do Campo é pensar um mundo onde os governantes não pensem no morador do território rural como uma sub-raça, que precisa de pouco ou quase nada para viver e, particularmente, que pensem que qualquer escola ou educação sejam suficiente.

De fato, como a própria Caldart (2008) explica, nos últimos tempos vem aumentando o número de pessoas que pretendem falar em nome do camponês. É desta forma que os movimentos sociais se tornam importante. Eles tornam os povos do campo audíveis, visíveis e importantes para o país.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino. (CALDART, 2008, p.157)

Nas últimas décadas o movimento da Educação do Campo vem tornando público as questões sociais do território rural, a maneira subordinada que ele se encontra, o descaso que o poder público trata o campo e seus camponeses. Ao pensarmos Educação do Campo, temos que ter conceitos flexíveis, se formos trazer significados as práticas educativas. A premissa seria respeitar as diversidades, como também as adversidades, as chuvas, a colheita, a falta de acesso. Diante deste contexto, os movimentos sociais, através de sua organização, obtiveram como resultado de suas lutas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Estas diretrizes foram instituídas a partir das indagações dos Movimentos Sociais e da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. Em linhas gerais reconhecem os modos próprios de vida dos moradores do Campo e tem como objetivo principal garantir o acesso e a construção/afirmação da Identidade dos povos Camponeses, tal como podemos observar no trecho a seguir

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p.3)

Como já mencionamos, a Educação no campo como Educação Rural é fundada num paradigma da hegemonia social urbanocêntrica, etnocêntrica e eurocêntrica. Apesar de toda a luta e dos avanços do movimento por uma Educação do Campo como paradigma, reconhecemos que a hegemonia do modelo de Educação Rural ainda é amplamente vigente e, portanto, temos muito a avançar.

As Diretrizes por si só não garantem que as perspectivas educacionais das escolas estejam atreladas ao contexto camponês. Se pensarmos em construir um paradigma contra-hegemônico nesses espaços, precisamos construir Políticas Públicas sólidas de garantia, acesso, permanência e valorização da educação nos contextos camponeses. Sendo assim, faz-se necessário priorizar de maneira especial as Políticas Curriculares, ou seja, discussões e formulações de um Currículo que atenda aos anseios dos homens e mulheres camponeses. Compreendendo a diversidade deste território, através da construção da identidade dos povos do campo.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: ENTRE DESAFIOS POLÍTICOS

Mesmo com a normatizações que viabilizam a Educação nos contextos camponeses, há ainda um cenário de muitos desafios políticos que promovem a precarização e a subalternização das escolas no contexto rural. Há problemas conjunturais como por exemplo, o espaço das escolas do campo na maioria das vezes é precário, o material pedagógico, quando se tem, segue o modelo das escolas do território urbano e os professores convivem no que eu poderia chamar de *Pedagogia do Improviso*, adequando material pensado para os/as alunos/as das escolas do território urbano.

Munarim (2011) atenta para a gravidade de políticas negativas como a prática comum de fechamento de escolas no campo, que vem sendo realizada há mais de uma década. Conforme o autor, os governantes estaduais e municipais reduzem essa questão à uma simples problemática de ordem econômica na qual a tese é que fechar escolas e promover apenas o transporte dos alunos remanescentes se torna menos oneroso ao erário público. Haveria, ainda, uma visão subjacente de que esse ato de fechamento de escolas no campo e a transferências de alunos para escolas urbanas seria um ideal almejado por que seria algo mais civilizatório ou até modernizante.

No final das contas, o que está em jogo é o “império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado” (MUNARIM, *ibid.*

p.53) que não considera os impactos sociais negativos de tais políticas, como por exemplo, a questão da desterritorialização tanto de pessoas quanto de comunidades inteiras.

ALGUNS AVANÇOS

É necessário reconhecer os avanços que tivemos na luta por políticas que combatam as formas de subalternização impostas à população do campo. Nesse sentido, vale ressaltar que algumas ações tem sido desenvolvidas nessa direção, através da proposição de encontros e eventos que tratem das indagações e necessidades dos povos camponeses. Dentre os encontros que tornaram-se documentos legais abrangendo a temática educação do campo, podemos destacar o 1º ENERA⁵- Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

Partindo deste encontro, foram desenvolvidas políticas públicas voltadas à Educação do/no Campo. Como fruto do ENERA, colhemos, As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que tinha como objetivo descrever de maneira específica as necessidades e anseios dos camponeses. Essas especificidades foram contemplados também na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de Nº 9394/1996, quando houve um reconhecimento das diversidades dos alunos, garantindo-se o direito à Educação, mediante essas diversidades.

Quase três décadas após o 1º ENERA, aconteceu o 2º ENERA, no período de 21 à 25 de setembro de 2015. Nesse evento reuniram-se cerca de 1500 educadores e educadoras de todo o país no Centro de Treinamento Educacional (CTI), em Luziânia, Goiás, com o objetivo principal de debater o momento atual da educação pública brasileira, mais especificamente, das escolas do campo.

Consideramos relevante citar, também, nesse contexto, o PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Esse programa foi criado em abril de 1998 por meio da Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária com a perspectiva de garantir o direito à Educação dos homens e mulheres do Campo, objetivando práticas educativas, voltadas para às populações dos acampamentos e assentamentos. Sendo assim, compreendemos que o PRONERA teve um papel importante na reinserção do Campo na agenda de pesquisas das Universidades Brasileiras com intensidades diferentes, mas também com uma dimensão nacional.

⁵ As informações foram obtidas através do site do MST. Informações disponíveis nas referências.

Dentre as políticas que fomentam as práticas educativas na perspectiva do Paradigma da Educação do Campo, iremos enfatizar: “O curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo-Programa Escola da Terra”. O referido curso foi instituído através da portaria nº 579, DE 2 DE JULHO DE 2013, considerando o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação no Campo, baseado na Portaria MEC nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo.

Nesse contexto, “O Escola da Terra”, foi realizado por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirmando e aprofundando o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo⁶. No estado de Pernambuco, cerca de 800 professores camponeses frequentaram o programa. A metodologia da formação funcionava através da alternância pedagógica, ou seja, parte da carga horária foi vivenciada na universidade e a outra parte vivenciada nas escolas e comunidades. Os acompanhamentos vivenciados nos tempos comunidades eram realizados pelos tutores e principalmente pelos professores-formadores do curso. Essa relação mais estreita com as comunidades camponesas possibilitava uma reflexão das práticas dos processos formativos. Perspectiva adotada pelos movimentos sociais e o paradigma da Educação do Campo.

Apesar de valorizarmos a importância destas e outras ações, precisamos reconhecer que os avanços conquistados ainda são tratados através de programas de governo e não como política de estado. O camponês, nessa perspectiva, fica à mercê do entendimento e ‘boa vontade’ dos governantes. Por essa razão, é preciso manter o estado de prontidão nos movimentos sociais, pois, é através das lutas travadas que esperamos que sejam fomentadas mais políticas públicas efetivando o paradigma da Educação do Campo.

CURRÍCULO E CONTEXTO NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

As práticas educativas no contexto da Educação do Campo, assim como nas escolas urbanas são orientadas pelas perspectiva curricular adotada pelos órgãos reguladores e pela escola. O paradigma da Educação do Campo propõe uma reestruturação dos currículos

⁶ Diário oficial de 02 de julho de 2013- Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo.

elaborados para escolas do campo. Neste movimento o currículo é a mola propulsora da aprendizagem. No entanto, este precisa dialogar com o contexto que os sujeitos encontram-se inseridos.

O contexto local deve ser entendido como o ponto de partida e de chegada para a construção de novas aprendizagens e novos conhecimentos significativos, onde a prática educativa atua como o fio condutor da comunicação entre os diversos saberes (locais, globais, culturais, científicos etc. (REIS, 2011, p. 110)

Partindo da citação de Reis, pretendemos iniciar a nossa discussão com relação à construção do currículo da educação camponesa. Como descrevemos no capítulo anterior, o paradigma da Educação do Campo trata de um modelo educacional partilhado com os povos camponeses e os movimentos sociais. Logo, o currículo das escolas do campo, terão que partir dessa mesma linha de pensamento. As iniciativas pedagógicas no âmbito escolar devem enfatizar o contexto, porém não ficando restrito a este contexto, ou seja, ter como pressuposto educar da realidade para o mundo.

A ciência moderna nega a produção de conhecimento a partir do contexto camponês e isto é refletido de maneira significativa nos currículos das escolas do campo. Assim, no senso comum urbanocêntrico, as escolas devem educar para que o aluno saia do campo. Essa crença reforça o estigma rural/urbano no qual o campo é lugar rústico, ignorante, enfim, atrasado. Enquanto que o território urbano seria moderno, evoluído, valorizado. Desta forma, faz-se necessário intervir desconstruindo essa lógica. O modelo posto na concepção das escolas do campo e reforçado até os dias atuais, contribuem para o estigma do campo como lugar de atraso, a evasão dos alunos e por fim, o êxodo rural. A falta de uma educação de qualidade nos territórios rurais, promovem o deslocamento dos camponeses para os grandes centros urbanos, impossibilitando o direito do sujeito permanecer no local que deseja constituir sua vida.

Não deveria ser papel da escola a promoção do deslocamento do sujeito do lugar, do contexto, apesar dela ter sido ao longo da sua história este instrumento, principalmente quando nos referimos às comunidades e as escolas presentes no campo, que de rural e do campo só possuíam o nome que funcionaram e ainda, na maioria das vezes, continuam funcionando, como passaporte para o êxodo rural, pois pouco toca nas questões relacionadas ao campo, a não ser para reforçar os velhos estigmas direcionados a este espaço. (REIS, 2011, p.102)

Acreditamos que uma das maneiras de intervenção dessa realidade seria garantir currículos para as escolas do campo pautados numa perspectiva emancipatória e crítica com fins a reconhecer a identidade e os direitos dos povos do campo e estabelecendo, enfim, a equidade e sua valorização. No entanto, o retrato que temos de educação nos contextos camponeses é de um currículo engessado, colonizado e descontextualizado é desta forma podemos conceituar o currículo em vigência na maioria das escolas do campo no Brasil. Acompanhadas de modelos educacionais saturados, influenciados por paradigmas estrangeiros, pautado pelo universalismo curricular e determinando à escola apenas os saberes científicos. Inferiorizando o contexto e os saberes cotidianos dos povos camponeses. Esse paradigma, tem forte reflexo na formação e na prática dos professores camponeses. Os movimentos sociais discutem a perspectiva de subversão aos modelos de currículos urbanocentrados, ou seja, os educadores camponeses precisam antes de tudo refletir acerca do currículo posto para sua vivência nas escolas, concebendo assim, maneiras outras de construção curricular. Transcendendo a concepção de currículo à conteúdos listados e vivenciados no decorrer do ano letivo.

Currículo não é uma série de conteúdos escritos num papel e que mexer no currículo não mexe na instituição. É preciso que nós professores saibamos o que é currículo para discutir e propor mudanças. Os professores precisam entrar no mérito desta discussão. Mexer no currículo exige mexer com as pessoas também. Discutir currículo é instrumentalizar os professores e professoras dos conhecimentos. Currículo é o principal elemento da formação e deve ser a primeira pauta da atualidade. (MACEDO,2006, *apud* REIS, 2011, p. 107-108)

Macedo; Lopes (2015) nos remete ao papel da formação de professores no contexto da educação do campo, através destes processos formativos é que teríamos a possibilidade de discutir e instrumentalizar os docentes para construção de um currículo na perspectiva contextualizada. Principalmente no que diz respeito de como esses professores e alunos concebem suas relações com o saber. Quais saberes vivenciados por eles são contextualizados nas escolas? Qual o sentido dos saberes escolares para estes alunos? Quais concepções de currículos são construídas por estes professores? Qual o sentido da escola e dos saberes matemáticos para estes alunos e professores?

Percebemos que no que diz respeito ao currículo e ao ensino da matemática, a concepção de universalização do currículo é ainda mais tênue. A matemática vivenciada nas nossas escolas trata-se de uma perspectiva elitista, descontextualizada e excludente. No contexto da educação do campo, essas questões ficam ainda mais claras. A linguagem

matemática vivenciada pelos camponeses nas suas atividades poucas vezes dialogam com o currículo presente nas escolas. Essas questões indagadas pelos movimentos sociais e apontadas nas pesquisas pressupõem uma reflexão acerca do currículo vivenciados nas escolas camponesas.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE BELO JARDIM-PE

Com o objetivo reconhecer o contexto no qual iremos realizar nossa pesquisa realizamos uma análise dos gerenciais das escolas municipais de Belo Jardim-PE. Os gerenciais foram fornecidos pela secretaria de educação municipal de Belo Jardim-PE. Neste primeiro momento nosso objetivo foi identificar o quantitativo de escolas da rede municipal de ensino, a quantidade de escolas situadas nos territórios rurais, o número de professores e a formação dos professores que atuam nas escolas do campo. No entanto, faz-se necessário esclarecer que nossos sujeitos serão os professores atuantes nas escolas camponesas egressos do processo formativo escola da terra. Diante da realização da análise dos dados, chegamos aos seguintes dados.

A Educação municipal de Belo Jardim atualmente possui: 65 escolas, dentre essas 46 ficam situadas no território rural. Nas escolas no contexto camponês, 34 são no segmento de multisseriação; 2 (duas) de Educação Infantil; 3 (três), são da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I; e 7 (sete), atendem à Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos-EJA⁷.

Com relação ao perfil da formação dos/as professores/as das escolas camponesas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, que serão possíveis sujeitos da nossa pesquisa. Chegamos aos seguintes resultados: 54, professores/as com ensino normal médio (magistério); 35, professores/as com curso de Pedagogia; 17 professores/as com licenciatura em Geografia; 5 (cinco) professores/as com licenciatura em Ciências Biológicas; 11, com habilitação em Matemática; 19, possuem licenciatura em História; 1 (um), professor licenciatura em Física; 15 professores/as licenciados em Letras; e 7 (sete), professores informaram nos gerenciais fornecidos pela secretaria de educação que possuem especialização em Psicopedagogia, esses docentes não informaram a graduação.

Percebemos que acerca das formações dos professores/as, cerca de 79% dos educadores/as camponeses não possuem a formação recomendada pela Lei de Diretrizes e

⁷ As informações foram obtidas através dos gerenciais da rede municipal de ensino.

Bases- LDB 9394/96. Que indica o curso de Pedagogia como habilitação para lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais. No entanto, identificamos também que 33% dos/as docentes não possuem o ensino superior, tendo apenas o ensino médio normal médio. Acreditamos que, a melhoria na educação partirá de forma significativa da formação dos educadores. Infelizmente os números e o acesso à formação inicial e continuada na perspectiva da educação do campo, ainda é restrita e por vezes não retratando a identidade dos povos camponeses.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS APROXIMAÇÕES NA LITERATURA CIENTÍFICA ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Na revisão da literatura de nossa pesquisa de mestrado, em andamento, estamos realizando alguns mapeamentos acerca de temáticas como Educação do Campo; Educação Matemática e Educação do Campo; Relação ao saber matemático; Relação ao saber do professor. Tais mapeamentos estão sendo fundamentados na perspectiva dos estudos desenvolvidos Biembengut (2008) e Cavalcanti (2015) e estão sendo realizados tanto em buscadores genéricos como o *google* como em plataformas de Bancos de Teses e Dissertações: Plataforma Sucupira, Biblioteca Digital da UFPE e Nacional.

No momento, optamos por apresentar alguns resultados encontrados a partir da busca pela conexão entre ‘Educação do Campo e Educação Matemática’. Nesse sentido, encontramos dois trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital de Bancos de Teses e Dissertações da UFPE⁸.

1) Articulação entre conteúdos matemáticos e atividades produtivas camponesas: um estudo realizado no agreste alagoano (SANTOS, 2015);

2) Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco (LIMA, 2014).

Identificamos também, nesta categoria, mais dois trabalhos na Plataforma CAPES Bancos de Teses e Dissertações.

1) Práticas com Matemáticas na Educação do Campo: o caso da Redução à Unidade na Casa Escola da Pesca (ASSUNCAO, 2016);

⁸ As produções encontradas não foram utilizadas para citação, foram apenas mapeadas por este motivo não constam nas referências.

2) Ecologia de um saber matemático em um centro familiar de formação por alternância (CEFFA): o método de redução à unidade nas praxeologias da escola CEPE (ASSUNÇÃO, 2012).

O trabalho de Lima (2014)⁹, particularmente, explorou os anais de eventos científicos acerca das pesquisas que articulam a Educação do Campo e a Educação Matemática. A autora realizou o levantamento dos trabalhos apresentados no GT 19 – Educação Matemática da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) entre a 23ª Reunião (2000) e a 35ª Reunião (2012) e no GT 5 – Educação Matemática, História e Cultura do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) realizado a cada triênio no Brasil desde o ano de 2000.

Nesta produção foi eleito o ano 2000 como base para o período desse levantamento, tendo em vista o ano de criação do evento e por marcar o início do debate realizado na Câmara de Educação Básica para a elaboração das Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo, aprovadas sucessivamente em 2002. Constituíram o *corpus* de análise 201 artigos apresentados no GT 19 e 77 trabalhos do GT 5, que se referem à Etnomatemática relacionada aos saberes dos(as) camponeses(as). Deste total 5 se referem, conforme indicam os seguintes temas: Etnomatemática e a Educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (KNIJNIK, 2000); A Cultura de Farinha: uma proposta de ensino de matemática através dos saberes dessa tradição (DAMASCENO; GOMES, 2003); Cultura, Currículo e Matemática Oral na Educação de Jovens e Adultos do Campo (KNIJNIK, 2003); Regimes de Verdade sobre a Educação Matemática de Jovens e Adultos do Campo: um estudo introdutório (KNIJNIK, 2006); Medidas e Práticas Sociais (GONÇALVES; MONTEIRO, 2006).

Em nossa pesquisa atual, buscaremos continuar e aprofundar o mapeamento das produções acerca da articulação entre Educação do Campo e Educação Matemática. As produções serão mapeadas tendo como delimitação o período 2016 e 2017, considerando que nestes respectivos anos aconteceram eventos significativos no contexto da Educação Matemática.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: MULTICULTURALISMO E ETNOMATEMÁTICA

⁹ Os trabalhos mapeados por Lima (2014) não foram utilizados como citação e por este motivo não estão presentes nas referências.

Adotaremos como base discursiva para conceber currículo na perspectiva da Educação do Campo, o Multiculturalismo. Nesse sentido, Boaventura de Souza Santos (1999), ao discutir acerca das identidades dos sujeitos, aponta o Multiculturalismo como uma forma de reconhecimento e tratamento de diversas culturas. Entendemos como currículo no contexto camponês, um espaço onde as políticas ideológicas tomam corpo de modo a organizar a vida escolar. Em outras palavras, um currículo que trate das indagações e proposições dos homens e mulheres do Campo. Sendo assim, a escola não é vista apenas como um elemento que é responsável pela educação formal. A escola é responsável, portanto, pela transformação social das vidas desses alunos. Nos auxiliando nesse conceito, Moreira afirma que,

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 2008, p.11).

Destaca-se na citação, o papel transformador assumido pelo currículo na contemporaneidade. A discussão curricular deve ter destaque na prática docente e pedagógica dos professores do campo. Como citamos nos capítulos anteriores, o Campo sido tratado no currículo desde uma perspectiva urbanocêntrica e eurocêntrica, deixando assim de proporcionar na prática a afirmação da identidade camponesa.

De acordo com Moreira (2008) em uma perspectiva curricular multicultural devemos atentar prioritariamente à três questões: 1) Entender o currículo e as relações de poder na sociedade; 2) Compreender a forma pela qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, práticas sociais em formações culturais e em contextos históricos específicos; 3) Preocupar-se com o conteúdo e com a natureza do conhecimento veiculado pelas escolas do campo, de forma renovada e com ênfase transformadora.

Cabe considerar o currículo numa abordagem multicultural crítica, como um sistema cultural amplo de produção e reprodução de valores culturais plurais, como lugar de representações sociais de poder-saber, mas também como campo de elaboração de significados, conflitos e discursos de emancipação. As práticas devem possibilitar essa transformação, ou seja, construirmos proposições de práticas emancipadoras, como bem coloca Moreira (2001).

Trata-se de vislumbrar possibilidades de combater o pretensão “universalismo” dos discursos curriculares, colocando em questão os valores que os informam, os contextos em que são produzidos, os signos e os significados presentes em sua construção, bem como os estereótipos e os silêncios que os perpassam. Por outro, trata-se de buscar formas alternativas de discursos curriculares, de modo a promover tanto a representação de vozes culturais como o diálogo das diferenças. (MOREIRA, 2008, p.31)

Percebemos que o paradigma hegemônico dominante precisa ser contestado e superado. As proposições de práticas educativas contra hegemônicas se fazem emergentes nos contextos camponeses priorizando, assim, a cultura, a identidade e os saberes dos povos do campo. Podemos afirmar que o campo também é plural como seu povo é plural. Portanto, faz necessária uma epistemologia capaz de ressignificar a construção social do sujeito a partir de um currículo intercultural que valorize conhecimentos e práticas não-hegemônicas.

É nessa perspectiva multicultural que compreendemos a Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo. Em outras palavras, reconhecemos no programa etnomatemático desenvolvido por Ubiratan D’Ambrósio um exemplo de subversão epistemológica contra a hegemônica do eurocentrismo que ressignifica tanto os saberes matemáticos quanto as práticas dos sujeitos. Esse pesquisador deixa evidente a vocação do programa que transpassa as questões imediatamente etimológicas promovendo uma visão mais ampla e antropológica do saber matemático.

Na verdade, diferentemente do que sugere o nome, etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias”. Para compor a palavra etnomatemática utilizei as raízes tica, matema, e etno para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (tica) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (matema) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etno). (D’AMBRÓSIO, 1996, p.111)

Em linhas gerais, a etnomatemática diz respeito à matemática que é praticada por grupos culturais que se identificam tanto por objetivos quanto tradições em comuns. Sendo assim, estariam incluídos grupos como comunidades urbanas e/ou rurais, mas também sociedades indígenas; grupos de trabalhadores e/ou classes profissionais, mas até crianças de uma certa faixa etária (D’AMBRÓSIO, 2013).

Além de subversão epistemológica e de seu caráter antropológico, a etnomatemática é considerada uma proposta política que tem como base a ética com a finalidade de defender a dignidade cultural do indivíduo. De fato, muitas vezes essa dignidade é violentada pela exclusão social promovida silenciosamente por barreiras discriminatórias da sociedade dominante em situações diversificadas como quando os mitos e religiões dos povos

marginalizados são tratados com folclore, quando suas práticas médicas são criminalizadas ou mesmo quando a matemática praticada por eles é considerada como mera curiosidade (D'AMBRÓSIO, 1996). Entre os diversos lócus sociais nos quais acontecem essa violação da dignidade do indivíduo, o autor faz questão de destacar o sistema escolar.

É esse sentido epistemológico e essa postura política que nos leva a compreender a perspectiva da etnomatemática como um caminho alternativo para se pensar a Matemática nos contextos da Educação do Campo, pois, ela é compatível com a militância desse movimento em reconhecer e valorizar os modos de vida, costumes e práticas da população campesina.

Na verdade, estas formas de se relacionar matematicamente passaria por um processo de hegemonização, que pode ser compreendido também como higienização.

Portanto, falar dessa matemática em ambientes culturais diversificados, sobretudo em se tratando de nativos ou afro-americanos ou outros não europeus, de trabalhadores oprimidos de classes marginalizadas, além de trazer a lembrança do conquistador, do escravista, enfim do dominador, também se refere a uma forma de conhecimento que foi construída por ele, dominador, e da qual ele se serviu e se serve para exercer seu domínio. (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 113)

Esse processo de aculturação, não acontece apenas no contexto da matemática. Na Educação do Campo, principalmente, os modos de vida, costumes, linguagens e também linguagens matemáticas, são consideradas, atrasadas, rústicas e primitivas. Reconhecer a cultura dos povos tradicionais, não significa não se relacionar com as novas tecnologias mundiais. Significa, nessa perspectiva, valorizar as formas dos povos se relacionarem com o conhecimento, sem ter uma referência de erudito e ultrapassado. Trazer esse contexto para o ensino da matemática é essencial para qualquer educação à população nativas e originais. Deste modo, teremos um caminho a ser percorrido à equidade e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentado buscou apresentar algumas considerações iniciais sobre Educação do Campo e Educação Matemática. Do ponto de vista da Educação do Campo, tentamos contextualizar e historicizar um pouco desse campo de estudo, pesquisa e ação, bem como dos desafios e avanços. Do ponto de vista da Educação Matemática recorreremos à Etnomatemática como uma perspectiva multicultural próxima da epistemologia subversiva do movimento da Educação do Campo.

Do ponto de vista de estudos exploratórios, apresentamos dados iniciais do panorama que estamos construindo acerca da Educação do Campo no município de Belo Jardim-PE e um mapeamento inicial da produção científica articulando Educação do Campo e Educação Matemática.

Compreendemos esse trabalho como um processo de sistematização de ideias que estão sendo estudadas e construídas em nossa vivência como estudantes de pós-graduação. Sendo assim, reconhecemos a pertinência e importância do mesmo para contribuir na fundamentação de nossa pesquisa principal que será investigar os sentidos que os professores da Educação do Campo do município de Belo Jardim atribuem à Matemática e à Escola.

Compreendemos a partir da discussão dos autores apresentados no texto que a Educação do Campo construiu avanços no decorrer das últimas décadas, principalmente na legitimação de políticas públicas voltadas para o meio rural. No entanto, precisamos avançar na consolidação das práticas educativas, repensando os modelos de organização de ensino, tecendo no seio da discussão elementos que nos façam indagar e projetar a descentralização de um currículo hegemônico e eurocêntrico. O multiculturalismo interativo é uma forma de promover o diálogo e o confronto com as subjetividades e a essência da utopia como elemento indispensável para que se possa transcender o debate do universalismo e do relativismo cultural. No Currículo Multicultural e na perspectiva da etnomatemática, ou seja, no ensino dos saberes matemáticos no contexto camponês, o que se busca é a adoção de critérios transculturais, o fortalecimento de poder, a emancipação e a diversidade curricular presente no Campo.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento em Pesquisas Educacionais**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para do Educação Campo**, Resolução CNE/CEB Nº1, de abril de 2002.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org) **Por uma educação do campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CAVALCANTI, J. D. B. **A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama geral e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira**. Doutorado em Ensino de Ciências – Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFPE, Brasil. 2011-2015.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo: Diversidade e currículo**. Brasília, MEC, SEB, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

LIMA, A. S. **Educação do Campo e Educação Matemática: Relações Estabelecidas por Camponeses e Professores do Agreste e Sertão de Pernambuco**. Mestrado em Educação Contemporânea-Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil. 2012-2014.

LIMA, I. M. **Projeto Político Pedagógico/Programa Escola da Terra**. Caruaru-PE: 2014.

_____; FRANCO, M. J. N. Um olhar sobre a formação continuada de educadores /as no Programa ProJovem Campo Saberes da Terra. In. LIMA, I. M. S.; FRANCO, M. J. N.; CUNHA, K. S. **Reflexões e ações sobre educação, estado e diversidade**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014.

MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Currículo: Questões Atuais**. 14. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____, A. F. B. **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, MEC, SEB, 2008

_____, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MST Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **Educadores da Reforma Agrária ocupam Esplanada dos Ministérios**. Disponível em <
<http://www.mst.org.br/2015/09/23/educadores-da-reforma-agraria-ocupam-a-esplanada-dos-ministerios.html>> Acesso em 04/10/2015

MST Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra. **2º Enebra reúne mais de 1500 educadores e educadoras do campo em Goiás**. Disponível em <
<http://www.mst.org.br/2015/09/21/abertura-2-enenra-construimos-a-ideia-de-que-libertacao-depender-do-povo-controlar-em-primeiro-lugar-o-conhecimento.html>> acesso em 04/10/2015

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. v. 24, n.85, Brasília: **Em Aberto**, abril 2011.

REIS, E. dos S. **O Paradigma Cultural: interfaces e conexões**. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

_____. **Educação do Campo: Escola, Currículo e Contexto**. Bahia: Ed. ADAC, 2011

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na Pós-modernidade**. 7.ed. Edições Afrontamento. Porto, 1999.