

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

NILCÉIA HELLEN LACERDA DIAS

**DOIS PROFESSORES E UMA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS EM SALA DE AULA**

Campo Grande – MS
2020

NILCÉIA HELLEN LACERDA DIAS

**DOIS PROFESSORES E UMA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues.

Campo Grande – MS
2020

NILCÉIA HELLEN LACERDA DIAS

**DOIS PROFESSORES E UMA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES E
DESAFIOS EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues (orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Campo Grande, 8 de setembro de 2020.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático – Campo
PPGEduMat	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
T.V.T.	Terra-Vida-Trabalho
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Localização da sede Polo e Extensões da Escola Estadual Francisco Cândido de Rezende	52
Ilustração 2 – Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende	56
Ilustração 3 – Extensão Isauro Bento (em funcionamento na Escola Municipal Isauro Bento Nogueira)	59
Ilustração 4 – Extensão Santa Luzia	60
Ilustração 5 – Exercícios de Função Logarítmica (Livro Didático) transcritos na lousa	82
Ilustração 6 – Excerto do Planejamento Pedagógico contendo material de pesquisa.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro da entrevista.....	37
Quadro 2 – Espaços de aprendizagem	51

*Dedico este trabalho a todos aqueles que
contribuíram para sua realização.*

AGRADECIMENTOS

No exercício de escrita desta dissertação, aprendi a ser grata, pois há situações na vida em que é fundamental poder contar com o apoio e a ajuda de algumas pessoas. Essa jornada teria sido diferente sem as pessoas que, por meio de poucas palavras, prestarei os mais sinceros agradecimentos.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues, pela amizade, paciência com todas as dificuldades enfrentadas, pelos conselhos de todas as horas, pelas mensagens no *Whatsapp* e nos balões de comentários, por respeitar e valorizar minha bagagem e embarcar junto comigo nessa jornada, provocando potentes reflexões, pesquisando e gerando novos conhecimentos.

Aos membros da banca examinadora, pelas enriquecidas contribuições para esta dissertação. À Profa. Dra. Línlya Sachs, por sua atenção aos detalhes e críticas construtivas. Ao Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva, por quem tenho grande admiração e pela sensibilidade com que tratou minha escrita, enxergando um talento narrativo que eu nem sabia que tinha: suas palavras estão guardadas com carinho. É uma honra ter vocês compondo essa banca. Muito obrigada por aceitarem fazer parte desta conquista!

A todos da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, pela cordialidade com que me receberam e pelas valiosas informações que serviram de fonte e estudo para o presente trabalho. Especialmente aos dois professores que dedicaram tempo em compartilhar comigo suas experiências.

Ao meu professor e amigo Enoque, por motivar-me a fazer o mestrado e apoiar-me.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença – GEduMaD, pelas ricas discussões e reflexões. Ao João Paulo, pela amizade; ao Fernando, meu companheiro, pelos diálogos sobre Educação do Campo. À Joyce, à Jaqueline, à Suzana, ao Rogers e ao Odécio, pelas contribuições. Particularmente, à Prof.^a Dr.^a Fernanda Malinosky, que nunca mediu esforços para apoiar não só a mim, mas a todos que estão à sua volta. Também lhe agradeço por ter-me recebido em suas aulas para estágio de docência. Você é uma professora inspiradora!

Ao Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM), pelo acolhimento dessa grande família. Em especial, à Renata, que dividiu um ‘apê’ comigo: sou grata por me aturar (risos), pelas conversas e por aquelas comidas gostosas. À Deise (*in memorian*), que me ajudou no momento em que mais precisei. À Camila Coradetti, por todo apoio desde o início

do mestrado – sentirei saudades dessa foucaultiana e do bolo de chocolate que só ela sabe fazer. “Agu!”

A todos do PPGEducMat/UFMS. Aos professores com os quais tive a oportunidade de cursar disciplinas – obrigada por compartilhar tanto conhecimento – e aos demais, pelas palavras trocadas em encontros nos corredores e nas confraternizações. Em especial à coordenadora do curso de minha época, Prof.^a Luzia, que muito me ajudou: gratidão!

Ao Carlos, ex-secretário do programa, que com sua terna paciência me ouviu e riu junto comigo em meio ao desespero. À Luciene, pelas palavras que me encorajaram: sabe aquele “*um dia você vai olhar para trás e rir de tudo isso*”? Essa hora chegou, Luh.

À minha turma 2018 e à turma 2019, por todos os diálogos, fotos e lanchinhos.

Agradeço o apoio de todos aqueles que me ajudaram emocional e financeiramente; aos meus amigos do *Facebook* pelas rifas e doações, pessoas de bom coração, espalhadas por esse Brasil afora, principalmente do meu estado de Rondônia. Eu não teria persistido se não fosse a ajuda de vocês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro durante o ano de 2019.

Agradeço às pessoas que tive a oportunidade de conhecer em Campo Grande e estiveram ao meu lado em vários momentos. Ao único parente nessa capital, meu primo Gleison, obrigada por tudo que fizestes por mim, ah... saudade daquele nosso cineminha.

Ao grupo de jovens GE, em especial, Paula e Wagner Dantas, por todo apoio: aquelas foram as melhores trufas que já fiz! À Francielly Barros por toda ajuda nos momentos em que eu mais precisei, e à sua irmã Hellen. À galera da célula, Aline e Mithiel, por todos os momentos, desde minha mudança para o ‘apê’ novo até aquele inesquecível piquenique no Parque das Nações Indígenas. Agradeço ao Nicomedes e família pelo carinho – nunca irei esquecer de tudo que fizeram por mim. Ao Donizete e sua esposa Solange, por me acolherem em seu lar – considero-os meus pais campo-grandenses. À Eva Mazini por me receber em sua casa com todo carinho: tive grandes aprendizados com sua história de vida. Ao Darlei, por todo incentivo e por me apresentar um pouco mais da realidade dos acadêmicos de licenciatura em Educação do Campo. E claro, à Bruna Letícia e ao Diogo Alexandre que, entre shows de Rock e passeios por CG, me faziam espairar, vocês são demais!!!

Quero agradecer de todo o meu coração àqueles que me deram a vida. À minha querida mãe, Laudicéia, por seu amor, atenção e cuidado – seus conselhos e suas incessantes orações que me mantiveram firme. Ao meu paizinho, Nilo (*in memoriam*), que diante dos amigos

contava com empolgação histórias sobre a filha mestranda e, dois dias antes de partir para a eternidade, abraçou-me e deu-me parabéns pelo título de Mestre. Espero sempre honrar vocês!

À toda minha família, pelo apoio. Ao meu irmão, Wilson, que me incentivou a estudar e sempre esteve por perto cuidando da terra de nossos pais, e à minha cunhada, Simone, que me encorajou nos momentos difíceis, e à princesinha do casal, Aynoan, pelos gestos de amor. À minha irmã pedagoga Jeane, que ajudou nos estudos de Paulo Freire e me inspira a cada dia, bem como ao seu marido, Jeneci, que de pronto atende aos meus pedidos: não sei o que seria de mim sem você, cunhado... Agradeço, ainda, aos meus sobrinhos Jefferson, Jedson e Jéssica pelo carinho. À minha maninha Josiane, por todas suas palavras que me impulsionaram a alcançar esse sonho; a seu esposo, Edilson, e às minhas sobrinhas Jaqueline, Elaine, Kelly, Keila e Evellyn pelo carinho.

Aos meus amigos que sempre estiveram presentes em minha vida, compartilhando alegrias e ajudando-me em momentos de tristeza. À minha melhor amiga, Fabiane Andrade, que mesmo distante sempre me incentivou e acreditou em mim, quando nem eu acreditava. Nem tenho palavras para agradecer ao meu mestrando favorito, Moab Marques, por essa amizade que posso contar em todas as horas. Ao meu amigo-irmão Lucas Lacerda e família, que sempre me apoiaram em minhas realizações: gratidão!

A todos os irmãos da minha igreja em Rondônia que contribuíram financeiramente e, para além disso, com suas orações que muito me sustentaram. À minha irmã em Cristo (e também prima de sangue) Cleone e seu esposo Joel, por colaborarem com essa conquista. Ao Pr. Paulo, à sua esposa Eliane e aos seus filhos e meus alunos, Maykon e Jean. Agradecimento especial para meu amigo Jean Vitor, por enviar-me mensagens nos momentos difíceis e impulsionar-me a seguir em frente: lembra-se daquela música “*Haja o que houver, eu sonharei... não desistireeeei*”? Eu nunca a esquecerei... Obrigada, meus queridos!

Por último, porém mais importante: agradeço a Deus, por seu cuidado com minha vida, nos momentos em que pensei em desistir. Mesmo quando eu questioneei a minha fé e andei distante dos teus caminhos, Tu não me desamparastes. Não porque eu merecia, mas porque o seu amor é *incondicional* (G3 🎵).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve por objetivo investigar práticas mobilizadas por dois professores de uma escola do campo situada em Anhanduí, distrito da capital Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul, contemplando duas disciplinas escolares, sendo elas, Matemática e Terra-Vida-Trabalho (T.V.T.), disciplina específica das escolas do campo estaduais de Mato Grosso do Sul. Para teorizações, foram utilizadas referências da Educação do Campo, Etnomatemática, Contextualização, Identidade e diferença, entre outras. A questão que potencializa a construção deste estudo é: como o professor de Matemática, que atua na escola do campo, pode mobilizar e problematizar o contexto dos alunos em suas aulas? A metodologia utilizada para a produção de dados deste estudo é do tipo etnográfico, por meio de três instrumentos principais: observação participante, entrevistas e análise de documentos. Para tanto, foram realizadas observações das aulas e redigido um Caderno de Campo. Posteriormente, ocorreram as entrevistas com os dois professores das disciplinas e feita a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola referente ao ano de 2020. Com base nisso, percebeu-se que a escola ainda não tem infraestrutura apropriada; os professores não possuem formação específica e o ensino mecanicista da Matemática Escolar prevalece. Ainda assim, a escola promove discussões por meio de projetos que refletem o pertencimento e a valorização da vida no campo, além de compreender que os estudantes do Ensino Médio são livres em suas aspirações de futuro.

Palavras-chave: Escola do campo. Educação Matemática. Prática docente.

ABSTRACT

This master's research aimed to investigate practices mobilized by two teachers from a rural school located in Anhanduí, district of Campo Grande, capital of Mato Grosso do Sul State (South Mato Grosso) - Brazil, covering two school subjects, Mathematics and Land-Life-Work, this one an specific subject of researched school. For theorizations references from Rural Education, Ethnomathematics, Contextualization, Identity and difference, among others, were used. The question that potentiates the construction of this study is: how can mathematics teacher, who works in the rural school, mobilize and problematize the context of students in his classes? The methodology used to produce data for this research is ethnographic, by three main instruments: participant observation, interviews and document analysis. For that, classes' observations were made and a field notebook was written. Later, the interviews were conducted with the two teachers and made the analysis of school Political Pedagogical Project, year 2020. Based on this, we realized that the school still doesn't have adequate infrastructure; its teachers don't have specific training and the mechanistic teaching of School Mathematics prevails. Even so, the school researched promotes discussions through projects that reflect the belonging and countryside's life appreciation, besides understanding that high school students are free in their future aspirations.

Keywords: *Rural school. Mathematical Education. Teaching practice.*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TEORIZAÇÕES	18
3	METODOLOGIA	34
4	ANÁLISE	40
4.1	PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	40
4.1.1	Professora Vânia.....	40
4.1.2	Professor Inácio.....	46
4.2	UMA ESCOLA DO CAMPO.....	50
4.3	CONTEXTOS EM SALA DE AULA.....	70
4.3.1	Os alunos: contextos e aspirações.....	70
4.3.2	As aulas: T.V.T e Matemática	78
5	CONSIDERAÇÕES	95
	REFERÊNCIAS	99
	ANEXOS	10

1 INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato ou, melhor dizendo, a minha relação com o tema ‘Educação do Campo’ deu-se durante a graduação em Licenciatura Plena em Matemática, cursada na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), quando atuei no Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC) por dois anos consecutivos, com o projeto de pesquisa “A contextualização de conteúdos nos Livros Didáticos de Matemática do Ensino Fundamental e Médio sob o olhar da Etnomatemática e da Educação Matemática Crítica”, orientado pela Prof.^a Dra. Aparecida Augusta da Silva. No primeiro biênio, 2013-2014, analisamos livros didáticos do Ensino Médio utilizados por escolas da zona urbana de Ji-Paraná/RO e, entre outras coisas, notamos muitos contextos artificiais (DIAS; SILVA; SILVA, 2014a).

Ao renovar o projeto para o biênio 2014-2015, optamos por trabalhar com os livros didáticos dos 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental para Educação do Campo, uma vez que havia sido recentemente lançado o Programa Nacional do Livro Didático – Campo. Desse modo, consideramos que seria interessante identificar como estavam sendo propostas as contextualizações relacionadas à vida campesina nesses livros. Para tanto, inserimos no bojo do projeto estudos sobre Educação do Campo a fim de compor a base teórica já adotada no biênio anterior.

Como resultados da pesquisa, observamos que os livros continham contextualizações artificiais como: curral triangular, reservatório de água em formato hexagonal, entre outros, que pareciam ter sido implantados nas páginas apenas com a finalidade de demonstrar aspectos específicos daquele conteúdo e, ao mesmo tempo, mesmo que superficialmente e caricaturalmente, contemplar uma exigência da especificidade do contexto campesino, visto que era um livro produzido para esse público (DIAS; SILVA; SILVA, 2014b).

Na época, eu ainda residia com meus pais na chácara onde eles vivem até hoje, situada na cidade de Ouro Preto do Oeste, estado de Rondônia. Todos os dias, para chegar à Universidade Federal de Rondônia, campus Ji-paraná, eu percorria cerca de vinte e três quilômetros em um ônibus escolar cedido pela prefeitura. Mesmo morando na zona rural, eu não me entendia como público da Educação do Campo e não me posicionava diante da pesquisa, até que, na preparação para apresentação do seminário final do PIBIC, “caiu-me a ficha” e, finalmente, percebi que se falava de algo que também pertencia a minha realidade: eu morava no campo e tinha um ponto de vista importante para a pesquisa. Assim, o amor e

o interesse pela temática foram construídos com o tempo, dando-me a convicção de que eu seguiria sobre ele pesquisando.

Assim, após esse período de análise dos livros didáticos do PNLD Campo, segui pesquisando na Educação do Campo para o desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação do professor Enoque da Silva Reis, cujo objetivo foi investigar as concepções de professores de escolas do campo da rede pública a respeito das contextualizações e/de conteúdos matemáticos no Livro Didático do PNLD Campo. Vale ressaltar que a conexão “e/de” deve-se ao seguinte fator: “e”, pois podem haver contextualizações da vida no campo; “de” equivale a “contextualizações de conteúdos matemáticos”, no qual entendemos que pode haver contextualização apenas dentro da Matemática ou ainda uma abordagem desse conteúdo em uma situação-problema referente ao contexto campesino. Para isso, realizei visitas a duas escolas do campo situadas no estado de Rondônia que tinham disponíveis coleções do PNLD Campo e as utilizavam com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DIAS; REIS, 2018).

Com o diploma de graduação em mãos, distribuí meu currículo nas escolas públicas do campo próximas de onde eu residia, considerando que estavam contratando tutores para um projeto denominado Novo Mais Educação¹. A proposta era atender alunos com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática com o propósito de melhorarem o desempenho em avaliações externas, uma delas, a Prova Brasil.

O processo seletivo consistia na entrega de currículos e na realização de uma prova de conhecimentos básicos (Língua Portuguesa e Matemática), para fins de desempate. Era permitida a contratação de tutores com formação de Ensino Médio, como bolsistas do projeto; entretanto, a direção de uma das escolas selecionou somente candidatos com Ensino Superior, entre eles, esta pesquisadora, licenciada em Matemática, como já salientado, para assumir a tutoria dessa disciplina, e outras duas pedagogas, que assumiram Língua Portuguesa e Matemática em duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No meu caso, fiquei responsável por duas turmas multisseriadas de 6º, 7º, 8º e 9º anos, além de trabalhar com uma turma do 5º ano e uma multisseriada de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

¹ O Programa Novo Mais Educação foi criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Era uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Desse modo, chegou o momento em que eu já havia estudado uma parte considerável de teoria e estava interessada em saber como poderia articulá-la na prática: eu queria viver a experiência de lecionar em uma escola do campo. Então, durante o ano de 2017, trabalhei, por meio desse programa, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Santos.

Em relação à bolsa para os professores colaboradores das escolas do campo, o projeto oferecia 50% a mais na remuneração mensal para fazer frente a despesas com transporte e alimentação. A carga horária de trabalho era de 16 horas semanais, divididas em 4 horas/aulas por turma, distribuídas em duas idas semanais à escola, por meio do transporte escolar dos alunos, que passava em frente de minha casa. O ônibus, sempre lotado, conduzia os alunos dos dois períodos (matutino e vespertino). Pela manhã eu ministrava aulas para os alunos regulares do vespertino e, durante a tarde, era a vez dos alunos do período matutino.

O ônibus escolar era voltado para todos os alunos do campo, conduzindo os alunos do Ensino Fundamental à escola do campo e, em seguida, os alunos do Ensino Médio até a cidade, pois não havia esse nível de escolaridade nas escolas do campo da região. No retorno, fazia o caminho inverso, trazendo os alunos da cidade e, após, da escola do campo, já escurecendo. Os alunos chegavam em casa, portanto, já à noite

Trabalhar na citada escola possibilitou-me conhecer de perto a realidade de uma escola do campo. Cada turma das séries em que eu lecionava era composta por vinte alunos, escolhidos pela escola, inicialmente, segundo o critério de notas baixas. Esses alunos foram selecionados por meio de uma lista de chamada logo no início do projeto, uma vez que a escola tinha o objetivo de melhorar as notas de desempenho das provas externas. Após, como vários desses alunos não compareciam regularmente às aulas, a escola abriu as vagas para alunos que tinham interesse no projeto. Recordo-me, nesse ponto, de uma aluna do 9º ano (estudante da escola desde os anos iniciais do Ensino Fundamental), que, elogiada por suas boas notas, participaria da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Diante do desafio, o professor de Matemática da escola pediu-me que eu trabalhasse com ela e com outros alunos questões para a prova.

Apesar da minha formação de ensino superior, houve certa dificuldade em aceitarem-me como professora. Por eu ser bolsista do projeto Novo Mais Educação, funcionários e alunos consideravam-me uma “monitora” de Matemática, já que nos anos anteriores os responsáveis por esse cargo não tinham Ensino Superior. Acredito que essa situação foi propiciada porque eu, com 23 anos de idade, não era tão mais velha que os alunos mais velhos das turmas. Levando em consideração que estava no início da carreira, achavam, ainda, que

eu não tinha “pulso firme” com os alunos e aconselharam-me a seguir outro caminho profissional.

Como exemplo desse embaraço, cita-se uma experiência em que, durante uma aula com jogo de cartas para tabuada, os alunos – competitivos que eram – ficaram tão eufóricos que a direção da escola me chamou a atenção, afirmando que eu não mantinha a disciplina dentro da sala de aula. Naquele momento, meu único desejo era ser como os demais professores, pois só assim eu ganharia credibilidade. Por alguns meses, adotei à risca o método tradicional de ensino e, se algum aluno “saísse da linha”, eu o encaminhava para a orientação. Chegou-se a um ponto em que, após o recreio, se eu ficasse parada na porta da sala, todos se calavam e se sentavam. Tal postura, a bem da verdade, era adotada apenas para que meus colegas pudessem ver, pois, depois que fechava a porta e caminhava na aula, ia despindo-me daquela armadura e voltava a ser eu mesma: a professora amável e que dialogava com os alunos.

Inúmeras aulas diferenciadas que propus foram bem aceitas pelos alunos, que se interessavam cada vez mais. Outras, em que eu tentava “imitar” os passos de outros professores, não davam tão certo assim, pois os alunos percebiam esse movimento forçado e entravam no jogo, desafiando-me e tentando desestabilizar aquele palanque em que eu subia.

Para mim, parecia necessário um estudo mais profundo que me pudesse desvelar essa relação entre professor, aluno e colegas de trabalho. Ou, talvez, eu me encaixasse melhor dando aula para adultos, em outra dinâmica, com alunos da Educação de Jovens e Adultos ou no ensino superior, por exemplo.

Certo dia, em meio a uma aula que ministrava, recebi uma ligação do meu orientador de TCC, informando-me sobre um processo seletivo para mestrado na instituição em que ele cursava o doutorado. Após pensar muito a respeito, decidi fazer a inscrição para o processo seletivo de 2018, do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Retomei a leitura do meu Trabalho de Conclusão de Curso e, a partir de então, pensei em uma proposta de pré-projeto para o mestrado.

Após muito estudar, era chegado o dia da arguição do pré-projeto de pesquisa. Os três professores que compunham a banca folheavam o exemplar do meu pré-projeto, enquanto eu discorria sobre ele. Em seguida, fizeram-me algumas perguntas relacionadas ao texto e às minhas aspirações em relação ao mestrado. Por ter trabalhado dois anos analisando as contextualizações contidas nos livros didáticos de Matemática, propus uma investigação mais aprofundada desse material didático, a fim de discutir a contextualização de conteúdos

matemáticos em relação à realidade campezina, mais especificamente voltados para o conteúdo de Geometria, tema que inspirava diversas de minhas vivências.

Para tanto, foram abordadas no pré-projeto, de modo geral, as leituras que embasaram a proposta, entrelaçando Educação do Campo, Educação Matemática Crítica e traços da Etnomatemática.

Cogitei, a partir da aprovação na seleção, a viabilidade de uma pesquisa de campo, em que eu pudesse trabalhar aspectos da Etnomatemática. O destino dessa caminhada era incerto, mas havia a grata certeza de mudança a cada passo a ser percorrido ao longo do mestrado. E que mudanças!

Diferentes leituras atravessaram a trajetória dessa pesquisa, algumas delas discutidas no capítulo de teorizações a fim de nos conduzir à análise das informações obtidas por meio do trabalho de campo, realizado a partir da seguinte questão motivadora: como o professor de Matemática, que atua na escola do campo, pode mobilizar e problematizar o contexto dos alunos em suas aulas?

O objetivo da pesquisa é, assim, investigar práticas mobilizadas por dois professores da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, escola do campo situada em Anhanduí, distrito distante cerca de 60 km da capital do estado.

A metodologia utilizada para a produção de dados é do tipo etnográfica, por meio de três instrumentos principais: observação participante, entrevistas e análise de documentos. Para tanto, foram realizadas observações das aulas de Matemática e Terra-Vida-Trabalho (T.V.T.), disciplina específica que trata de questões inerentes ao campo. A partir dessas observações, redigiu-se um Caderno de Campo. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com os dois professores, bem como a análise do atual Projeto Político Pedagógico/2020 da escola, tudo a corroborar com os dados produzidos nas observações.

No decorrer da análise, apresentamos a escola, os professores, um breve contexto dos alunos e algumas práticas ocorridas na sala de aula durante a pesquisa de campo.

Ao final, são tecidas as considerações finais, de modo a promover o fechamento da pesquisa, abrindo-se, a partir daí, outras e novas possibilidades.

2 TEORIZAÇÕES

Para fundamentar as discussões acerca do tema em debate nesta pesquisa, leituras diversas da literatura pertinente foram realizadas a fim de lançar um olhar crítico sobre o material produzido e analisá-lo com base nessas teorizações. Para tanto, reunimos diversas vertentes teóricas que se complementam no caminhar desta investigação. Por serem muitas, não nos comprometemos a aprofundarmo-nos em cada uma delas, e sim trazer à discussão pontos específicos que contribuem para esta dissertação.

Visto que o tema do nosso trabalho diz respeito aos sujeitos do campo, iniciamos essa discussão ressaltando que os povos do campo sempre existiram, com sua cultura, conhecimentos, valores e identidades. Porém, foi necessário que homens, mulheres, crianças e jovens lutassem pelo direito a um pedaço de terra para que continuassem a produzir e reproduzir seus modos de vida no campo. A zona rural no Brasil foi, assim, marcada por uma divisão assimétrica que concentra terras nas mãos de poucos, gerando evidentes desigualdades de classe.

No século XX, a educação oferecida aos camponeses não valorizava o trabalho agrícola, mas tinha finalidade de treiná-los para mão de obra com maquinários e técnicas que alavancariam a produção de capital. Esse modelo foi exercido por algum tempo sem proporcionar a discussão sobre o projeto de campo e de sociedade que se pretendia e se pretende construir. A partir disso, historicamente, trabalhadores rurais, por meio de movimentos sociais, lutaram – e ainda lutam – por seu espaço e reconhecimento de suas identidades enquanto povos do campo.

Nesse sentido, faz-se necessária uma discussão acerca dos termos “identidade” e “diferença”, uma vez que os textos relacionados à temática Educação do Campo muitas vezes trazem a identidade dos povos do campo como sendo primordial para construção de uma escola do campo.

A demarcação da identidade de um grupo social faz com que ele ganhe destaque e dispute espaço na sociedade, com o fim de garantir direitos iguais aos demais. Nessa luta pela diferenciação, tem-se a seguinte reflexão provocada por Silva (2000):

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das

relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Nesse ínterim, há o desejo de garantir o acesso à educação de qualidade para os camponeses. Entretanto, ao se eleger uma identidade para os camponeses e adentrar no campo educacional, pode-se cair em uma armadilha: criar um estereótipo. Segundo Monteiro e Mendes (2010, p. 7), “a normalização das identidades no contexto escolar estabelece um modelo de escola e legitima um certo tipo de saber a ser ensinado”. Essa caracterização de um estereótipo de sujeito do campo pode levar ao pensamento de que a escola tem o papel de formar esse aluno camponês dentro de moldes estabelecidos.

Daí o perigo de se criar uma identidade generalizadora: “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos.’” (SILVA, 2000, p. 82). O autor complementa:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade tê-las as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2000, p. 83, grifo original).

Nesse sentido, o poder é expresso mediante a normalização de uma determinada identidade, pois outras identidades são avaliadas por meio daquela padrão. Isso é aplicável na caracterização do sujeito do campo, assim como dos estudantes desse grupo social. Em alguns casos, os estudantes de escolas do campo são associados à figura de um homem do campo “atrasado”, sem muitas “letras”, obediente e calado.

Há também, no âmbito educacional, uma ideia de classificação de acordo com o aproveitamento dos alunos nas aulas e as notas a eles atribuídas. Assim, a identidade tida como desejável é do “bom aluno”, aquele aluno que se sobressai com boas notas. Ao tratar da disciplina de Matemática, o aluno destaque é tido como “nerd”, quase um ser com poderes sobrenaturais que irá galgar altos patamares na vida, por ser bom com números e raciocínio lógico. Segundo Rodrigues e Lübeck (2011, p. 150), “A Matemática escolar, por sua formalidade, contribui para a exclusão de quem não consegue ou a quem não foram

possibilitadas condições de aprender. Assim, ela é usada em benefício de alguns, e se torna vazia de valores para muitos”.

Com efeito, a Matemática ensinada na escola é tida como universal, superior, verdadeira e única. Esses discursos produzem “verdades” e criam “concepções de como deve ser uma professora de Matemática, quem são os ‘bons e maus’ alunos ou como esse campo do saber atua na sociedade, demarcando diferenças e construindo identidades” (WANDERER, 2014, p. 194). Estabelece-se, assim, não só uma identidade de estudantes perfeitos, como também do “bom” professor.

Neste sentido, D’Ambrosio (2009) ainda salienta que a etnomatemática tem foco na recuperação da dignidade cultural do ser humano. “A dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar.” (D’AMBROSIO, 2019, p. 9):

A Matemática tem sido um instrumento selecionador de elites. Naturalmente há um importante componente político nessas reflexões. Muitos dizem que falar em classes dominantes e subordinadas é jargão ultrapassado de esquerda, mas ninguém pode negar que essa distinção de classes continua a existir, tanto em países centrais quanto nos periféricos (D’AMBROSIO, 2019, p. 79).

Ainda de acordo com esse raciocínio, D’Ambrosio (2019, p. 80) menciona: “Naturalmente, embora seja viva e praticada, a cultura popular é muitas vezes ignorada, menosprezada, rejeitada, reprimida. Certamente diminuída na sua importância”. Como exemplo desse menosprezo e da rejeição da cultura popular, citam-se os modos de vida dos camponeses, que não são usados nas representações contidas no contexto escolar.

Segundo Arroyo (2013), esse ocultamento dos coletivos populares se dá por uma tradição segregadora, tanto no âmbito político quanto cultural. Então, grupos subalternizados são tidos como “os outros”, por diferenciarem-se do modelo de cidadãos cultos de uma sociedade civilizada. “Os coletivos populares classificados como irracionais, sensitivos, incultos, ilógicos atolados em experiências tradicionais do viver cotidiano, da vida comum, só poderão produzir o senso comum, os saberes e valores tradicionais, ilógicos.” (ARROYO, 2013, p. 140).

Nesse aspecto, podemos destacar que, entre os moradores do campo, estão diversos povos, como, por exemplo, “[...] caboclos/as, indígenas, extrativistas, ribeirinhos/as, pescadores/as, quilombolas, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiras, agricultores/as familiares, assentados/as, sem-terra, sem-teto, acampados/as” (CONAE, 2010, p. 135), além de outros segmentos populares.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado. Isso inclui o camponês, não? Arroyo, Caldart e Molina (2011) enfatizam que esse grito pelo direito à educação não chegou ao campo, deixando-o, portanto, à margem. Assim, “o direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade.” (ibidem, p. 10).

O problema, por certo, é a visão distópica que se tem de que o homem do campo é um ser desatualizado, em contraposição a um campo de desenvolvimento. Estudos realizados no bojo de minha pesquisa de iniciação científica revelam que o modelo de “aluno do campo” ressaltado nas representações dos livros didáticos caracteriza, muitas vezes, um modelo americanizado, usando xadrez, jardineira jeans, chapéu de palha e botina. Em relação ao trabalho, quando mostra o agricultor, este faz uso de técnicas de cultivo “ultrapassadas”; em contrapartida, ao retratar as fazendas, inserem máquinas colheitadeiras, ordenhas e outros equipamentos de tecnologia avançada (DIAS; SILVA; SILVA; 2014b).

Como mencionado, a luta por essa identidade fez, por outro lado, com que os povos do campo passassem a ser reconhecidos. Mas até que ponto demarcar essa identidade pode ser positivo? Diante disso, a escola pode acabar estabelecendo um modelo de sujeito do campo, que “[...] seria o modelo tradicional e histórico que os associa a ingenuidade, timidez, e dificuldade de aprendizagem? E a qual modelo esses alunos são remetidos nas representações das equipes pedagógicas?” (MONTEIRO; MENDES, 2010, p. 5).

A reflexão acerca desse estereótipo mostra que, ao estabelecer uma caracterização de sujeito do campo – neste caso, aluno camponês –, a escola pode cair na armadilha de oferecer um ensino limitado. Deve-se tomar cuidado para não criar uma identidade generalizadora, frisa-se. Ora, pensar num indivíduo genérico foge à ideia de educação que leva em consideração a diversidade e a diferença.

No entanto, a luta por identidade também trouxe inegáveis benefícios, e a Educação do Campo reflete esse movimento, “porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (CALDART, 2003, p. 66). Então, olhar para as especificidades dos camponeses fez com que surgisse oficialmente a Educação do Campo, que, apesar de ainda ser considerada nova em pesquisas no âmbito acadêmico, já tem duas décadas de existência:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir

das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 257-258, grifos originais)

Segundo Caldart (2012), foi na primeira metade do século XX que surgiu a Educação Rural, que tinha a finalidade de oferecer conteúdo elementar para os moradores do campo, com vistas à sua permanência no trabalho agrícola e a um modelo de produção capitalista. O ruralismo pedagógico teve seu apogeu entre 1930-1940. As escolas sediadas na área rural tinham a finalidade de treinar os estudantes filhos de agricultores para o trabalho que desempenhavam no campo e dessa forma defendia, frisa-se, a permanência no lugar onde viviam. Essa educação tinha o propósito de oferecer apenas conhecimentos elementares, como as quatro operações básicas e alfabetização. Nesse sentido, quando ofertada ao camponês, essa educação estava atrelada ao contexto da educação elementar da zona urbana.

Assim, historicamente, a então Educação Rural não tinha o objetivo de adequar-se aos modos de vida do campo, posto que era uma educação urbana aplicada no campo.

Por muito tempo, a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas, consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 11).

Com o passar do tempo, adveio o poder econômico do campo, dando enfoque à “valorização” da terra, como artifício para acúmulo de riqueza, acentuando, ainda mais, o histórico da concentração de terra nas mãos de poucos proprietários, como já enfatizado, que investem na produção agrícola voltada para obtenção de lucro e pouca ou nenhuma terra para os pequenos agricultores que têm na terra a subsistência da família.

É a lógica do agronegócio, que conta com máquinas de grande porte e tecnologia de ponta, monocultura e uso de defensivos agrícolas em larga escala. Pode-se afirmar que se trata de um modelo institucionalizado de destruição, que começa pelo meio ambiente, por meio de supressão de vegetação, queimadas, extinção de animais nativos, perpassa pela degradação do solo e do subsolo e escassez de recursos hídricos por meio da monocultura, e, de efeito, impacta, sobretudo, a qualidade de vida dos seres humanos, por meio da poluição e substâncias presentes nos alimentos, entre outros efeitos nefastos. Afinal, esse modelo de desenvolvimento agrícola favorece a quem? Apesar de haver uma grande quantidade de moradores do campo trabalhando nestas fazendas, fato é que não são eles os favorecidos. “Em que condições vive essa população? Diversos dados revelam a precariedade de vida no

meio rural, seja pela concentração de terras, seja pela falta de escolaridade, seja pelos baixos salários e condições degradantes de trabalho.” (BARBOSA, 2014, p. 26).

Esse cenário acabou colaborando para o êxodo rural, pois muitos moradores do campo compreendiam a cidade como sinônimo de melhores condições de vida e, por conseguinte, como a chance de obter uma educação de qualidade, visto que quando tinham a oportunidade de estudar em escolas rurais, estas se debruçavam tão somente sobre o objetivo de formá-los para o trabalho no campo, oferecendo-lhes conhecimentos voltados exclusivamente para esta prática laboral.

É importante destacar que os povos do campo precisam de uma Educação que possa considerar a especificidade desse contexto, principalmente das pessoas que vivem nesse espaço.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Em vista disso, a Educação do Campo teve origem no processo de luta dos movimentos sociais contra a expropriação de terras, em meados da década de 60, vinculando-se “à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil.” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19). Além disso, a Educação do Campo está ligada “[...] a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação” (ibidem, p. 19).

A Educação do Campo, ao tempo que concebe os sujeitos sociais do campo em sua diferença, também reflete a educação num sentido mais abrangente. Assim, ela não é um modelo a ser implantado nas escolas, mas sim uma forma de luta por uma concepção outra de educação e de campo. Assim, “ancora-se na concepção de campo como lugar de pertencimento, produção de cultura e de trabalho do povo camponês.” (LIMA; LIMA, 2013, p. 3).

Há uma questão semântica entre Educação “do” Campo e Educação “no” Campo. Um trecho muito citado para elucidar essa questão é de Caldart (2008), ao afirmar que “no” se refere ao direito de ser educado no lugar onde habita; já o “do” infere que o povo tem

direito ao lugar de fala, ou seja, uma educação pensada do seu ponto de vista, vinculada à sua cultura e tendo em vista suas necessidades.

Além disso, Barbosa (2014) nos chama atenção para “pensar em uma educação, seja ela qual for, que ocorre no meio rural, é pensar em uma educação *no* campo. Isso torna a ideia muito ampla, pois nada é dito sobre a educação em si, mas sobre o local em que ela ocorre.” (p. 34, grifo nosso).

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade (KOLLING *et al.*, 2002 p. 13).

Dessa forma, além do direito à educação no local onde moram os povos camponeses, a Educação *do* Campo carrega em si a sua percepção de mundo, seus modos de produção, seus saberes de camponeses, sua cultura, enfim, reflete os modos de produção de conhecimento.

Como visto até aqui, a Educação do Campo é um meio de reafirmação da identidade dos povos do campo e luta contra a exclusão social. A Etnomatemática, nesse contexto, pode ser uma forma de reconhecer e valorizar o saber inerente ao campo que, muitas vezes, é esquecido pela escola.

A Etnomatemática surgiu em meados dos anos 1970, com Ubiratan D'Ambrosio, tornando-se uma perspectiva da Educação Matemática, ao lado de História da Matemática, sempre muito presente nos estudos do autor. Em sua definição, D'Ambrosio (2019) traz a etimologia da palavra Etnomatemática:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos] (D'AMBROSIO, 2019, p. 62-63).

De acordo com esse pensamento, a Etnomatemática pode ser entendida como matemática “praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.” (D'AMBROSIO, 2019, p. 9).

Por conseguinte, “os camponeses têm saberes próprios, desenvolvidos em relação com o meio em que vivem, ou seja, têm suas etnomatemáticas” (DIAS; RODRIGUES, 2019, p. 5). Assim, os modos de praticar seus saberes são diversos, de acordo com a região brasileira em que se situa ou até mesmo dentro da mesma comunidade. Cabem aqui dois exemplos nesse sentido: as unidades de medidas utilizadas em muitas regiões do Brasil por agricultores e demais trabalhadores rurais não são as oficiais, como as unidades “latas”, “garrafas”, entre outras, usadas a fim de medir o que seriam litros, para comercializar alimentos na feira; alguns ainda usam “prato”, “balaio”, “braças”, “polegadas” etc.

Como outro exemplo há o alqueire, uma unidade de medida de terra que se difere a depender da região brasileira em que se insere: em São Paulo, um alqueire equivale a 24.200 metros quadrados; em Rondônia e outros estados da região norte, a 27.225 metros quadrados; em Minas Gerais e Goiás, equivale a 48.400 metros quadrados. Para transações comerciais oficiais, essas medidas são convertidas para a medida padrão internacional – o hectare –, ou seja, 10.000 metros quadrados; porém, no cotidiano os camponeses usam a medida alqueire.

Há, ainda, pessoas que conseguem estimar o peso de uma vaca apenas ao olhar para o animal. É o caso de criadores de bovinos que adotam o “olhômetro” como método de medição rápida, quando vai avaliar o gado que pretende comprar. Pode parecer impreciso, mas a margem de erro gira em torno de 3% apenas. Isso é possível graças à experiência obtida na prática. Ao analisar um artigo que busca entender o cálculo do peso de bovinos sem o uso de instrumentos de medição com base na Etnomatemática, os autores concluem que:

[...] é visível o domínio de técnicas apuradas, agora para o cálculo de peso de animais para que, dentre outros, se evite abater criaturas sem a devida constituição carnal desejada, mostrando que conhecer o gado também se faz indispensável na hora de saber se este está ou não pronto para ser transformado em alimento. Por vezes, salvo comparações, sensibilidade como estas fazem falta nos espaços escolares para que certos acontecimentos não ocorram fora dos seus devidos tempos. (RODRIGUES; LUBECK, 2010, p. 40).

Esses são apenas alguns exemplos do uso de unidades de medidas que se fazem presentes em práticas sociais rurais e que diferem do modelo veiculado e legitimado pela escola. Ressaltamos que “[...] medir e pesar em contextos singulares são bem mais que palpites, mas são construções bem elaboradas, com explicação e argumentação rigorosas, e que são explicitadas pela Etnomatemática.” (RODRIGUES; LUBECK, 2010, p. 33).

A Matemática comumente conhecida foi instituída ao longo de anos de experiências, em que os indivíduos se deparavam com situações novas em seu cotidiano que lhes demandam solução. Ao criarem essas estratégias de ação, criam-se novos fatos na realidade,

formando um ciclo espiral. Esses conhecimentos individuais passam a ser compartilhados entre os indivíduos, formando o conhecimento daquele grupo (D'AMBROSIO, 2019).

Ainda conforme D'Ambrosio (2019, p. 75), “a disciplina denominada Matemática é uma Etnomatemática que se originou na Europa, tendo recebido algumas contribuições das civilizações indiana e islâmica, e que chegou à forma atual nos séculos XVI e XVII, sendo, a partir de então, levada e imposta a todo o mundo”. Para chegar à Matemática que temos hoje, enquanto ciência, foi preciso modificar, barrar e ignorar conhecimentos de certos povos, para que o conhecimento do grupo dominante pudesse ser constituído e imposto aos demais grupos. As matemáticas outras possuem ricas formas e estruturas de conhecimento, algumas continuam sendo passadas de geração em geração e utilizadas pelos seus membros, enquanto outras se perderam com o tempo.

Nesse sentido, a Etnomatemática tem consigo a ideia de fazer ecoar essas matemáticas de grupos específicos, buscando valorizá-las e, na medida do possível, evitar que se percam ou ser reconstruídas ou resgatadas. Contudo, Rodrigues e Lübeck (2010, p. 35) afirmam que não se pode “reduzir a Etnomatemática apenas ao estudo das matemáticas de diversos grupos sociais, pois ela também é uma busca pelo ciclo da geração, do arranjo intelectual, da organização social e da difusão desse conhecimento, envolvendo inclusive processos educacionais”.

Ao dar enfoque a aspectos culturais e características presentes no cotidiano de determinado grupo, a partir da premissa freireana, o professor, ao ensinar uma matemática, também tem a possibilidade de aprender outras matemáticas com seus alunos. Nesse processo, o ato de ensinar não se limita a transferência de conhecimentos, pois “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 12).

Deve-se ressaltar que a Matemática, enquanto disciplina escolar, é importante para a formação do aluno na sociedade em que vivemos e este precisa ter acesso a tal conhecimento institucionalizado que lhe é de direito. Entretanto, seus modos de conceber matemáticas os utilizados pelo grupo em que está inserido também devem ser respeitados, valorizados e levados em consideração.

Segundo Rodrigues e Lübeck (2010, p. 43), “em termos educacionais, destacamos que saberes e fazeres – acadêmicos e não acadêmicos – não podem ser dicotomizados. Ambos devem participar da composição do ser”. Dessa forma, não é um conhecimento em

detrimento do outro, e sim ambos coabitando o espaço escolar, a fim de proporcionar um conhecimento amplo.

Rodrigues (2017) entende que a Matemática Escolar pode ser comparada a uma doutrina, pois impõe regras e dogmas que devem ser aceitos e repetidos sem que sua validade seja colocada em xeque. Com efeito, o que é ensinado nas salas de aula de Matemática, muitas vezes, baseia-se apenas em regras e técnicas a serem replicadas pelos alunos, que mal sabem o que estão fazendo. O autor elucida:

Estas regras e técnicas são cópias mal feitas da Matemática, simulacros, que menos tem a ver com Matemática que com facilitações criadas, tanto por professores quanto por autores de livros didáticos, para “melhor ensinar” os conteúdos matemáticos na escola, que na verdade buscam a automação das atividades escolares (RODRIGUES, 2017, p. 99).

Neste sentido, Rodrigues explica que, muitas vezes, o contexto trazido pelos exercícios e problemas matemáticos na escola são na verdade apenas um pretexto para que regras e técnicas sejam melhor memorizadas pelos alunos, pois “[...] ‘trazer a realidade para a sala de aula’ para Doutrina, algumas vezes, se resume em propor situações com ‘historinhas’, que no fim objetivam simplesmente que os alunos saibam manipular os algoritmos matemáticos.” (RODRIGUES, 2017, p. 124). Esses contextos artificiais e vazios de significado contribuem para o desinteresse dos educandos, que não se veem representados e pertencentes ao meio.

Buscando proporcionar a aprendizagem, muito se fala em trazer o contexto do aluno para a escola. E, com base na Etnomatemática, podemos afirmar que a aptidão dos alunos precisam ser exploradas e valorizadas; para que isso aconteça, seus saberes devem ser abordados e explorados em sala de aula.

A contextualização no ensino da Matemática possui, desse modo, uma ideia ampla. Em busca de compreendê-la, Souza (2014) buscou alguns apontamentos teóricos dentro da Educação Matemática, entre eles, os de Skovsmose (2000) e Valero (2002), autores que exploram ideias complementares.

Em se tratando de contexto, Skovsmose (2000) elenca três tipos de referências: a Matemática Pura; a Semirrealidade e a Realidade. Valero (2002) traz quatro tipos de contexto: o primeiro, *contexto de um problema*, demanda noções e procedimentos de um problema matemático e estaria ligado à referência Matemática Pura; o segundo, *contexto de interação*, concerne às interações do aluno sozinho (interação dele com a Matemática), com colegas e/ou com professor a fim de resolver problemas matemáticos e, neste caso, faz

referência à semirrealidade, assim como o *contexto situacional*, que expressa as relações sociais, culturais, históricas, psicológicas que formam o trabalho com essa disciplina; e o quarto contexto, *contexto sociopolítico da Educação Matemática*, tem o foco na formação cidadã, tendo como referência a realidade proposta por Skovsmose (SOUZA, 2014):

Diante do exposto, consideramos que alguns contextos são de fundamental importância no ensino dessa área de conhecimento, como a própria Matemática, a História da Matemática, outras áreas do conhecimento e as práticas sociais. Esses são os contextos que têm sido considerados pelo PNLD em avaliações de livro didáticos. Assim, avaliam o material apresentado nos livros quanto aos seguintes tipos de contextualização: *contextualização interna à Matemática*, que refere-se às possíveis conexões entre os campos dessa área, como Geometria e Álgebra ou Geometria e Aritmética, em que um campo resolve um problema dado em outro; a *contextualização histórica*, que aborda o desenvolvimento da Matemática ao longo do tempo, a necessidade de um povo para que determinado conceito matemático fosse criado, ou ainda como se deu a “descoberta” de determinado conceito; *contextualização com outras áreas do conhecimento*, em que se considera a efetivação da Matemática nas mais diversas áreas, seja nas outras disciplinas escolares, seja nas situações vivenciadas em áreas externas a ela, como a arquitetura ou a engenharia. Por fim, é abordada a *contextualização com as práticas sociais*, que trata da Matemática presente não apenas no cotidiano dos alunos, mas nos mais diversos ramos da sociedade, como política, economia e sustentabilidade. Esse tipo de contextualização é o mais identificado em livros e em práticas escolares, conforme observamos ao folhear livros e até em nossas vivências enquanto estudantes, isso ocorre pela concepção equivocada de que a contextualização é a associação da Matemática com o cotidiano dos alunos (SOUZA, 2014, p. 17).

Apesar de não haver unanimidade quanto a uma suposta “definição” clara para a contextualização, na concepção de Souza (2014),

[...] a contextualização é um meio para a atribuição de significados aos conceitos matemáticos aprendidos na escola, e para a construção da postura crítica e autônoma do aluno, pois pode favorecer a reflexão e a tomada de decisão nos diversos contextos – social, cultural, político, histórico e das ciências – no qual a Matemática se expressa. Nessa perspectiva, cremos que a contextualização pode favorecer a compreensão dos conhecimentos pela associação estabelecida nos mais diversos campos científicos (SOUZA, 2014, p. 18).

De acordo com Maioli (2012), existem diversas concepções de contextualização sendo mobilizadas, seja em documentos oficiais, seja por formadores da licenciatura, professores e demais profissionais da educação, fazendo com que diversos pesquisadores busquem em suas pesquisas compreender o conceito de contextualização.

Maioli (2012) realiza um levantamento de pesquisas sobre contextualização no escopo de teses e dissertações, além de alguns artigos científicos e pesquisas internacionais. A autora não se limitou à contextualização da Matemática, abrindo espaço para pesquisas de

outras disciplinas. Nesse levantamento, constatou que, na maior parte das vezes, a contextualização está associada apenas com a Matemática no dia a dia dos estudantes.

Acontece que, ao buscar retratar a realidade vivida pelos estudantes, os professores também podem encontrar dificuldades.

Em inúmeros contextos mundo afora, assim como no Brasil, são os órgãos oficiais que indicam quais parâmetros devem ser seguidos em todo o território nação. Entretanto, as diferenças sociais, econômicas, geográficas e culturais de cada lugar não são levadas em consideração, especialmente num país continental como o nosso. Mesmo quando o currículo reflete de algum modo o local, este não leva em conta a aptidão dos alunos, seus talentos, sugerindo e cobrando que todos aprendam tudo o que consta na grade curricular da mesma forma (RODRIGUES; LUBECK, 2011, p. 148).

Ao fazer esse levantamento, Maioli (2012) encontra diversas pesquisas que mostram as dificuldades de implementar a contextualização na prática em sala de aula. Esse estudo, apurou, por exemplo, que até 2005 os documentos curriculares, como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) não expunham um conceito assertivo sobre o termo, fazendo com que os professores assumissem diversas opiniões acerca das palavras “contextualização”, “interdisciplinaridade” e “competências”. Devido a esse impasse em compreender o que era proposto, os professores do Ensino Médio não conseguiam executar essas propostas na prática.

Ainda em seus estudos, o pesquisador observou que um tipo de contextualização mais comum em livros didáticos e práticas escolares envolve práticas sociais, em ramos da sociedade, como política, economia, sustentabilidade. Com base nesses estudos, compreende-se que ela não se restringe a casos particulares do cotidiano. Entretanto, a ideia que impera no âmbito escolar é a contextualização como ponte entre Matemática e cotidiano dos alunos, talvez porque a contextualização sociocultural possibilita a conexão entre a disciplina escolar, neste caso Matemática, e as situações cotidianas e conhecimentos prévios dos povos do campo. Há de se destacar que existem vários tipos de contextualização, e essa que trabalha mais acerca do cotidiano é apenas uma delas.

Outra questão a ser levantada é a pluralidade dos sujeitos e contextos, por mais que estes pertençam à mesma comunidade. Os professores podem encontrar dificuldades ao planejar contextualizar e se deparar com a diversidade dos alunos:

[...] é necessário sensibilidade e responsabilidade no momento de lidar com esses conhecimentos trazidos pelos alunos à escola ou à universidade, particularmente no que concerne à contextualização desses conteúdos em relação à Matemática escolar ou acadêmica, pois os contextos muitas vezes podem estar embebidos por dimensões míticas, emocionais, sociais e/ou culturais que devem ser bem

conhecidas pelo educador que com elas está lidando. Lembremos aqui que os contextos jamais deverão aparecer descritos nas salas de aula como folclore, curiosidade ou apenas como um pretexto para a imposição de um saber escolar qualquer (RODRIGUES; LUBECK, 2013, p. 181).

Desse modo, não se pode prender a uma visão pragmática em que o conteúdo sempre deva ser aplicado no âmbito prático, pois há dificuldade em se trabalhar alguns conteúdos matemáticos, que são abstratos e só podem ser contextualizados dentro da própria Matemática. Para tanto, seria necessária uma visão ampla do conceito de contextualização.

A implementação da contextualização como princípio pedagógico passa, necessariamente, pelo trabalho do professor que precisa ter oportunidades para incluir em suas práticas discussões sobre os fundamentos que embasam os currículos que lhes são sugeridos. Em qualquer profissão as práticas precisam ser constantemente discutidas, avaliadas, para que possam evoluir. Embora, timidamente, já vemos surgir no âmbito educacional brasileiro alguns grupos de estudos nas escolas, projetos de interação entre profissionais da Educação Básica e pesquisadores das universidades; isso não descarta um cuidado maior com a formação inicial dos professores, onde deveriam iniciar as discussões de tais fundamentos (MAIOLI, 2012, p. 102).

Ao tratar de contextos envolvendo a comunidade camponesa, Lima e Lima (2013) ressaltam que, quando se propõe trabalhar contextualização, por vezes o que se dá em sala de aula é equivocado, pois, ao proporem atividades diferenciadas abrangendo referências ao campo, os professores abordam contextos artificiais, que em nada se relacionam com os alunos daquela comunidade específica.

O grande “[...] desafio consiste na dificuldade de implementar uma Educação emancipatória em um sistema educacional fundado em bases universalistas.” (LIMA; LIMA, 2013, p. 7). Os professores acabam por despender tempo e dedicação a fim de fazer um trabalho contextualizado com seus alunos, de forma a contemplar elementos do cotidiano dos envolvidos, sem deixar de abordar aquilo que é exigido pelas amarras do sistema. Por vezes, é justamente pela questão tempo que muitos desistem de executar atividades contextualizadas.

Além disso, Arroyo (2013, p. 33) afirma que a sala de aula é um espaço de disputa de novas identidades profissionais, “seja pela instabilidade, pela criatividade e também pelas tentativas de controle externo através de medidas limitadoras das autorias profissionais”. Esse controle acaba por moldar um tipo de Matemática a ser ensinada, fazendo com que os professores se preocupem tanto em seguir as instruções, que acabam por perder o entusiasmo e energia para propor algo diferente.

Um caminho possível para a contextualização seria agregar um diálogo entre a escola e esses conhecimentos da comunidade. Em sua tese, Barbosa (2014, p. 140) realizou uma entrevista com Gelsa Knijnik, permitindo ressaltar que “[...] a Matemática pertencente aos saberes locais dos sujeitos do campo poderia ser assunto pertencente aos currículos escolares – não como forma de motivação ao estudo de conhecimentos já escolarizados, mas como novos conhecimentos a serem trabalhados”. Para que isso aconteça, acreditamos que a importância deveria estar na autonomia para construir e explorar esses novos conhecimentos, ao invés de estabelecer outro currículo a ser seguido por todos.

Entendemos que os contextos não podem ser tomados como territórios fixos, pois dependerão do local e das estratégias pedagógicas dos profissionais. Além disso, “a realidade diferencia-se para cada um, dependendo de suas vivências no dia a dia, das ocupações de seus familiares, das formas de lazer etc.” (BARBOSA, 2014, p. 170).

O professor precisa, portanto, ter entendimento da diversidade contida na sala de aula. Então, a formação desse profissional, seja ela inicial ou continuada, assume o papel importante para qualificá-lo para o desempenho dessas atividades na prática. Em se tratando de aspectos referentes à Educação do Campo,

essa defesa de uma formação mais plural encontra justificativa na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar... Que escola, que currículo e que formação dos seus professores darão conta dessa escola articulada aos processos produtivos, de trabalho, de lutas do campo? (ARROYO, 2012, p. 363).

Diante disso, vemos que a proposta voltada para escolas do campo pensa nos modos de vida dos jovens e adultos no campo, seus saberes, suas experiências, suas lutas nos movimentos sociais, ou seja, compreende os sujeitos sociais do campo com um todo, isto é, um grupo que faz parte da sociedade. Arroyo (2013, p. 139) complementa: “A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos”.

Assim, os espaços de formação que a escola proporciona podem enriquecer todo o processo de ensino, pois os assuntos discutidos englobam a realidade da comunidade em que está inserida, os educandos e os educadores. Em relação ao protagonismo dos envolvidos nesse processo, temos também o professor enriquecendo sua identidade educadora por meio

de práticas “que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los.” (ARROYO, 2013, p. 32).

Nesse sentido, Arroyo (2012) menciona que os movimentos sociais estão conformando outra concepção de formação para os profissionais da educação básica e cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Também julgamos interessante que esses profissionais tenham contato com o campo, seja na formação – ensino básico e superior, além dos eventos proporcionados pela escola – ou na experiência de vida. No entanto, sabemos que essa não é uma realidade para todos aqueles professores e funcionários que trabalham em escolas do campo, visto que há uma grande quantidade de pessoas que residem na cidade e migram para o trabalho em escolas do campo.

Houve uma época em que os professores que lecionavam nas escolas rurais eram alunos mais avançados; por exemplo, aqueles que haviam concluído o Ensino Fundamental ensinavam as crianças que estavam iniciando os estudos. Com o passar do tempo, muitos desses professores leigos ingressaram no magistério. Desde 2010, a LDB dispõe de que todo professor da educação básica deve ter formação de ensino superior.

Ao conquistar o direito à educação específica para o campo, surgiu também a necessidade de haver educadores que compreendessem as especificidades dos educandos e alinhassem seus objetivos a esse propósito. Assim, diante do histórico da educação rural no Brasil, houve uma iniciativa para formação de professores que atuassem no campo, visando atender às especificidades das escolas rurais.

Nos anos 1940, por meio do ruralismo pedagógico, a formação dos professores ocorria de maneira unificada, ou seja, para atuação em qualquer espaço pedagógico, e, em caso de trabalhar numa escola do campo, seriam feitas adaptações em sua prática pedagógica a fim de atender a demandas políticas:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p. 359).

Segundo esse autor, ao defender essa especificidade na formação dos professores, os movimentos sociais “não defendem uma função genérica nem um currículo único com devidas adaptações. E nem retornam à proposta do ruralismo pedagógico, mas superam a visão da escola rural e do professor rural ao politizarem a educação do campo em um outro projeto de campo” (ARROYO, 2012, p. 360). Em vista disso, os currículos de formação têm por objetivo formar um profissional que reconheça o campo como um espaço para se viver e aprender.

Se há alguns anos o problema é que não havia professores com ensino superior, atualmente o problema encontrado é que não há professores com formação específica para o exercício da atividade em escolas do campo. Em se tratando de professores de Matemática, um dos desafios “diz respeito à formação inicial e continuada [...] A dificuldade de escolher ou construir situações de ensino que articulem os conteúdos matemáticos com essas dimensões têm, seguramente, origem na formação acadêmica.” (LIMA; LIMA, 2013, p. 7).

Em contrapartida, não se deve levar em consideração apenas a formação inicial desses professores, pois esse contato e a sensibilidade com o contexto campesino estão atrelados a diversos fatores. A concepção desse professor é constituída por suas experiências, que podem ocorrer desde a sua formação no Ensino Fundamental em escolas rurais, até a influência de professores de Matemática que já lecionaram para esse indivíduo e marcam traços de comportamento em sala de aula.

Em outros termos, a realidade atual desse profissional está pautada em tudo que ele construiu através do tempo e continua a desenvolver na formação continuada proporcionada pela escola onde trabalha e, principalmente, na sua convivência em sala de aula com os seus alunos, que a cada ano modificam-se e fazem este repensar sua prática. “O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho. Nós aprendemos e vamos conformando nossas identidades docentes na própria docência, no cotidiano das salas de aula, na prática de preparar, ensinar nossa matéria.” (ARROYO, 2013, p. 24).

Levando em consideração a Educação do Campo e a Educação Matemática, a interação “entre esses domínios é possível somente com a vivência na sala de aula de metodologias alicerçadas nos saberes historicamente construídos e na politização dos sujeitos educativos, tornando o ensino, ao mesmo tempo, indutivo, propositivo e fator de emancipação humana” (LIMA; LIMA, 2013, p. 5, grifo nosso). A discussão que engloba a conexão dessas duas áreas ainda está em crescimento no que se refere à pesquisa acadêmica. Sendo assim, consideramos que há muitos desafios e possibilidades dentro desse cenário.

3 METODOLOGIA

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os métodos adotados para a realização da pesquisa. A metodologia é um caminho a ser seguido a fim de alcançar os objetivos da pesquisa.

A etnografia se caracteriza em uma importante abordagem de investigação de pesquisas qualitativas, “especialmente aquelas que se interessam pelos estudos das desigualdades sociais e dos processos de exclusão” (MATTOS, 2011, p. 49). Por conseguinte, essa pesquisa caracteriza-se como do tipo etnográfico, inspirado no trabalho etnográfico dos antropólogos com culturas, mas, por se desenvolver no ambiente escolar, tem enfoque no processo educativo. Desta forma, “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.” (ANDRÉ, 2005, p. 24).

De acordo com André (2005, p. 24), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. A autora destaca ainda que o pesquisador assume papel principal na produção de informações, ou seja, é a partir da sua observação que é possível responder às situações que o cerca. Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, a investigação tem muitos aspectos próprios daquele que a desenvolveu, neste caso, como pesquisadora que vai a campo e tem um olhar dos fatos, tece uma descrição interpretativa para posterior análise.

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer grandes generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 2005, p. 31).

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), ao produzir dados para a pesquisa, o pesquisador não pode agir na tentativa de reproduzir o que está acontecendo no contexto escolar, pois não conseguiria englobar tudo o que acontece nesse espaço. As autoras elucidam:

A heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadas. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história (EZPELETA, ROCKWELL, 1989, p. 27-28).

Além disso, elas chamam a atenção para a individualidade do que é observado na escola, podendo ser levada em consideração a vivência dos indivíduos ali presentes – cada um com uma história, fazendo com que seus saberes e experiências influenciem diretamente na sua forma de agir atualmente (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

Nesta pesquisa optamos por não definir categorias antes da nossa observação, para, assim, ter um olhar mais amplo, buscando compreender a escola como um todo, e, só após, proceder ao levantamento de informações, analisar a realidade local.

Em busca do nosso campo de pesquisa, entramos em contato inicialmente com uma escola municipal de Campo Grande/MS; no entanto, a diretora disse que só poderia me receber se a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) autorizasse. Entramos em contato com a Secretaria de Educação, que alegou que a responsável pelo departamento de pesquisadores não estava presente, fornecendo seu *e-mail* e telefone de contato. Contudo, após tentativas de contato, não obtivemos resposta.

A segunda escola visitada, também municipal, é localizada em um distrito de Campo Grande, chamado Anhanduí, distante cerca de 60 km da capital do estado. Um amigo e professor de Matemática que conhecia o diretor levou-me até a escola. No entanto, o diretor também justificou que a pesquisa deveria ser aprovada pela SEMED, mas como já tínhamos tido dificuldades de comunicação com a Secretaria, optamos por outra escolha.

Desta feita, a opção seria por outra escola também dentro do distrito de Anhanduí, desta feita estadual, pois não teríamos que recorrer à SEMED, e sim à Secretaria Estadual de Educação (SED), se assim fosse exigido.

Assim, em uma segunda-feira, dia 18 de março de 2019, ao entrar na Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, pedimos para ir até a direção, sendo recebida pela diretora e os dois coordenadores.

Eu me apresentei e mostrei um ofício. Falei-lhes da dificuldade em conseguir realizar a pesquisa em outras escolas já visitadas. A diretora logo disse: “Nós estamos aqui para acolher, não para expulsar. Você é bem-vinda”. O sorriso em meu rosto foi instantâneo. Conversamos um pouco, eu contei um pouco da minha trajetória até o mestrado e eles me falaram um pouco deles, inclusive um dos coordenadores está fazendo doutorado e partilhou do meu sentimento como pesquisadora (CADERNO DE CAMPO², 2019).

² As transcrições de trechos do Caderno de Campo, bem como das falas dos professores em entrevista, são destacadas em itálico no recuo de citação, a fim de diferenciá-las das citações teóricas.

Cabe ressaltar, por outro lado, as dificuldades enfrentadas para ir até esta escola. Realizar uma pesquisa do tipo etnográfica significa ir a campo e, no caso de nossa pesquisa, a maioria das escolas localizadas na zona rural é distante. Em Campo Grande, as escolas do campo são predominantemente municipais e, portanto, havia várias escolas onde a pesquisa poderia ser realizada, porém, ao deparar-me com o já mencionado impasse da SEMED, a trajetória tornou-se mais complexa.

Considerando que o mestrado dispõe de pouco tempo para o desenvolvimento da pesquisa, busquei uma escola que fosse de fácil acesso e, uma vez que não havia qualquer escola com a característica necessária – ser escola do campo – nas proximidades da residência desta pesquisadora, elegeu-se a já citada Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, uma vez que havia transporte público com trajeto de Campo Grande a Anhanduí, com ponto próximo à instituição de ensino, sendo este um aspecto favorável e decisivo para a escolha. Por vezes, alguns professores iam de ônibus até o local de trabalho, outras vezes combinavam entre si para irem em grupos em carros particulares, auxiliando-se mutuamente nos custos com gasolina e pedágio

O objetivo foi investigar práticas mobilizadas por dois professores. Para tanto, foram realizadas observações das aulas das disciplinas de Matemática e Terra-Vida-Trabalho (T.V.T.) – disciplina específica que trata de questões inerentes ao campo –, pois, segundo os professores, ela é o diferencial da escola do campo. Além disso, o professor que a lecionava também trabalhava com Matemática em outras turmas.

Optamos por realizar a produção de informações durante o primeiro semestre do ano de 2019 mediante observação participante junto aos alunos do período vespertino das seguintes turmas: 1º ano “A”, 2º ano “A” e 3º ano “A” do Ensino Médio.

Durante a observação, a pesquisadora produziu um Caderno de Campo, para registrar os acontecimentos. No entanto, em algumas situações não convinha fazer a escrita no caderno, como, por exemplo, durante festas ou intervalos recreativos. Neste caso, as descrições eram elaboradas em outro momento, procurando trilhar uma linha de pensamento lógica na sequência dos fatos e riqueza de detalhes, para realização da análise.

Após a qualificação deste trabalho, constatou-se que as informações obtidas no Caderno de Campo demandavam aprofundamento para melhor compreender questões acerca da formação dos professores que lecionaram durante a observação. “A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser

formuladas ou recriadas para atender à realidade do trabalho de campo.” (MATTOS, 2011, p. 50).

Considera-se que as experiências dos professores são importantes para compreender sua forma atual de conceber certos aspectos em sala de aula. Desta feita, optou-se por realizar entrevistas com os dois professores observados durante a produção de informações na escola.

De acordo com Gil (2002), a entrevista pode assumir formas diferentes, quais sejam: informal, focalizada, semiestruturada e estruturada. Em nossa pesquisa, adotamos a entrevista semiestruturada, “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (GIL, 2002, p. 117).

Na perspectiva de Minayo (2004), a “entrevista semiestruturada [...] combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2004, p. 108), sendo esta a modalidade de entrevista adotada nesta pesquisa.

A entrevista teve o intuito de abranger mais aspectos acerca da escola pesquisada, experiências e formação dos professores, bem como compreender a concepção destes acerca da especificidade da escola do campo. Para tanto, elaboraram-se as seguintes questões norteadoras:

Quadro 1 – Roteiro da entrevista

<i>1. Local da residência.</i>
<i>2. Onde você estudou na sua infância e juventude?</i>
<i>3. Qual é a sua formação? Em qual universidade/faculdade ela ocorreu?</i>
<i>4. Em algum momento, na sua formação inicial, foi discutida a temática de Educação do Campo? E na formação continuada?</i>
<i>5. Há quanto tempo trabalha na área educacional? E por quanto tempo trabalha em escola do campo?</i>
<i>6. Em sua opinião, o que difere a Escola Estadual Francisco Cândido de Rezende das escolas urbanas?</i>
<i>7. Você mora em Anhanduí? Se não mora, quantos quilômetros você viaja para trabalhar e quantas vezes viaja?</i>
<i>8. Como é feito o Projeto Político Pedagógico da escola?</i>
<i>9. Como é feita a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Matemática?</i>
<i>10. Como você faz o planejamento das suas aulas?</i>

11. *Qual a sua opinião sobre a forma que os conteúdos matemáticos são postos no livro didático? Como você trabalha com esse material?*

12. *Você acredita que os saberes do campo devem fazer parte das aulas (de Matemática) da escola do campo?*

13. *Você já relacionou o conteúdo de Matemática com alguma especificidade do campo? Se sim, como foi?*

14. *Como você vê a possibilidade de discutir criticamente questões sociais nas aulas de Matemática?*

Fonte: elaborado pela autora (2019).

O Caderno de Campo foi escrito com base nas observações realizadas no primeiro semestre do ano de 2019, como dito, enquanto as entrevistas foram realizadas em dezembro, após o término do ano letivo. Após realizadas as entrevistas com os dois professores, aqui denominados por nomes fictícios de Inácio e Vânia, houve o processo de transcrição de suas falas na íntegra. Posteriormente, selecionaram-se trechos das respostas que consideramos relevantes para discussão.

A fim de atender a todos os alunos dos arredores de Anhanduí, a Escola Estadual Francisco Cândido de Rezende possui três espaços físicos: a sede Polo, localizada no distrito de Anhanduí, com atendimento aos alunos no período vespertino; a Extensão Isauro Bento³, também situada no mesmo distrito, atendendo a alunos no período noturno; e a Extensão Santa Luzia, situada em uma fazenda a 60 km de Anhanduí, com atendimento de alunos no período matutino.

Não foram realizadas observações das aulas nas extensões, pois houve dificuldade em conciliar os horários das aulas na escola do campo e as atividades do mestrado. Na época em que foi realizada a pesquisa de campo, a mestranda cursava, pela manhã, disciplinas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e fazia as observações na escola investigada durante o período vespertino. Ao tentar encaixar os horários, isso não foi possível, uma vez que não havia transporte de volta para Campo Grande no período noturno, o que faria com que esta pesquisadora tivesse que permanecer em Anhanduí até o próximo dia pela manhã, não chegando a tempo para as aulas na universidade. Por esta razão, as observações na Extensão Isauro Bento não ocorreu.

O acompanhamento do cotidiano na Escola Polo nas turmas do vespertino, era descrito no Caderno de Campo. Já por meio das entrevistas foi possível ter uma perspectiva

³ A extensão Isauro Bento – ligada à Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende – funciona em algumas salas do prédio de escola municipal de semelhante nome (Escola Municipal Isauro Bento Nogueira).

das demais turmas que compõem a escola. Destarte, apesar de não ter realizado observação participante em todas as turmas, trouxemos para a pesquisa aspectos evidenciados pelos professores, o que proporciona uma amplitude na compreensão do contexto escolar. Desse modo, a análise foi realizada com base em informações produzidas em três âmbitos: Caderno de Campo, entrevistas e a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) referente ao ano de 2020, extraído por meio do site da Secretaria Estadual de Educação (SED).

A fim de possibilitar uma melhor organização e visualização das informações produzidas durante a pesquisa, tanto os registros do Caderno de Campo, como as falas das entrevistas serão transcritas no recuo de citação (4 cm), em espaço simples e em itálico a fim de diferenciá-las das demais citações teóricas (sem itálico). Já a transcrição dos trechos extraídos do Projeto Político Pedagógico/2020 da escola seguiu as normas de citação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Com base na questão problema, os dados foram organizados, analisados e estruturados, nesta dissertação, em três subseções dispostas no capítulo seguinte, as quais apresentam a escola, os professores e algumas práticas ocorridas em sala de aula durante o ano letivo em que se deu a pesquisa de campo.

4 ANÁLISE

No decorrer deste capítulo, são apresentados os professores, a escola e algumas práticas ocorridas em sala de aula durante a pesquisa de campo. Os dados foram compostos em três âmbitos: inicialmente, as observações feitas nos dois primeiros bimestres de 2019 foram registradas no denominado Caderno de Campo; após o término do ano letivo, realizaram-se as entrevistas com os dois professores observados, o que proporciona uma amplitude na compreensão do contexto escolar; por último, recorreu-se ao Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2020, como documento para compor esta análise. De posse desse material, optou-se por organizar as ideias em três subtópicos: professores participantes da pesquisa; uma escola do campo; e contextos em sala de aula.

4.1 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esse subtópico apresenta os protagonistas desta pesquisa: os professores observados. Convidamos a professora de Matemática, Vânia, e o professor de Terra-Vida-Trabalho (T.V.T), Inácio, para uma entrevista semiestruturada, a fim de conhecer suas trajetórias pessoal e profissional, além de suas concepções acerca da escola do campo onde trabalham.

A partir das entrevistas, obtivemos dos professores relatos sobre suas histórias de vida e carreiras docentes. Para embasar essa escolha, trazemos a perspectiva de Arroyo (2013, p. 28), que ressalta que no processo de “[...] ensinar-aprender, entramos mestres e alunos com nossa condição humana, com nossas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças, emoções. Este é um dos avanços mais radicais em nossas identidades profissionais.” Então, torna-se fundamental trazer para este estudo o descrito pelos professores durante as entrevistas.

4.1.1 Professora Vânia

A entrevista foi realizada em uma quarta-feira, dia 18 de dezembro de 2019, às dez horas e seis minutos, na Escola Municipal Isauro Bento Nogueira⁴. Em uma conversa de quarenta e sete minutos, a professora nos contou um pouco de sua trajetória.

⁴ A professora leciona na Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, onde foram realizadas as observações, bem como na Escola Municipal Isauro Bento Nogueira, que disponibiliza salas de aula para o funcionamento da Extensão Isauro Bento (de nome semelhante ao da instituição escolar municipal) por meio de convênio, como será mais adiante

Vânia tem 52 anos e nasceu em Água Clara, município de Mato Grosso do Sul. Durante a maior parte da sua vida, residiu na capital Campo Grande. Ela tem três filhos, um formado em Direito, outro estudando Engenharia Elétrica e o terceiro cursando Engenharia Ambiental.

Na infância, sempre estudou em escolas públicas: cursou as séries iniciais numa escola estadual, situada no bairro Taveirópolis, na capital sul-mato-grossense, e concluiu os anos finais do Ensino Fundamental em duas escolas estaduais do bairro Moreninha. Ela afirma: *“A minha infância foi boa, a minha mãe dona de casa, o meu pai ferroviário; [ele], viajava muito e nós ficávamos mais tempo com a mãe. Mas a minha família tinha uma estrutura boa, né... de atenção, de incentivo, de mandar o filho para escola, tanto é que nós estudamos”*.

Aos 16 anos de idade, começou a lecionar na condição de professora leiga⁵. Ao reconhecer que essa era a profissão à qual queria se dedicar, ingressou em um curso magistério de quatro anos e continuou dando aulas, até chegar à universidade. Vânia diz: *“Eu fiz magistério, vi muito pouco de Matemática; eu vi a Matemática básica praticamente, né. Quando eu cheguei na faculdade é que eu fui vendo os conteúdos, fui pegando os livros e estudando; aí que eu aprendi realmente... eu tinha certeza que sabia Matemática (risos)”*.

Iniciou Pedagogia em Dourados/MS, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mas logo em seguida mudou-se para Luiz Antônio/SP, onde conseguiu bolsa para cursar a graduação em Química. Durante sua estadia em São Paulo, lecionou em uma escola; em seguida, retornou a Campo Grande/MS para cuidar de sua mãe que havia adoecido, não tendo concluído a graduação em Química.

Já em Campo Grande, prestou vestibular para Matemática na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e para Biologia na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp), além de tentar retornar ao curso de Pedagogia pela UEMS. Na ocasião, passou nos dois cursos para os quais prestou vestibular e escolheu o de Matemática, tendo-o iniciado em 2001 e o concluído em 2004.

Sua carreira docente iniciou-se em 1984, quando trabalhou por dois anos em uma escola da pequena cidade de Jaraguari/MS em um povoado chamado Quinta do Sossego. As salas de aula eram multisseriadas, com turmas de 1^a à 4^a séries do Ensino Fundamental. A

explicitado. Por uma questão de comodidade para a professora entrevistada, o encontro para a entrevista ocorreu no prédio da citada Escola Municipal.

⁵ Uma linguagem oficial usada no meio educacional para se referir àqueles que lecionam sem possuir título acadêmico para o exercício da função de professor. Antigamente, era muito comum ter professores leigos trabalhando em escolas rurais, pelas dificuldades em encontrar professores qualificados dispostos a ir até essas escolas mais distantes.

professora ressalta que: “É multisseriada, daí, no caso, se o aluno avançasse, teria que ir para a cidade ou para outro lugar procurar dar continuidade”. Ela explica que a localidade, apesar de já emancipada naquela época, não oferecia estrutura suficiente a seus moradores, o que favorecia a migração daqueles que pretendiam dar continuidade nos estudos.

Esse entrave acontece pois “por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico.” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 11). O principal salto da Educação do Campo foi buscar romper com o paradigma que concebe o campo como “atrasado” e destacar o protagonismo dos sujeitos do campo no processo educativo.

Ao relembrar a trajetória da docência, Vânia começa a citar todas as escolas, urbanas e do campo, em que ela já trabalhou, inclusive o seu retorno como professora nas escolas em que estudava na infância. Na entrevista, ao evidenciar a experiência da professora em diversas escolas urbanas, pedimos-lhe para relatar um pouco sobre como foi chegar até uma escola do campo:

No ano de 2006, quando eu fui lá para o Manoel Bonifácio, tinha vindo de Dourados uma professora concursada de 40 horas. As minhas aulas eram de convocada lá nas duas escolas. E quando eu cheguei na escola, a diretora me chamou e avisou que essa professora estava pegando 20 horas/aulas e que seriam as aulas que eu estava lotada. Nisso, eu fiquei só com 20 horas lá na Thereza. Mas, como eu ainda tinha crianças pequenas, fiquei pensando: "essas aulas para mim não vão dar", e fiquei aguardando... A professora da SEMED [Secretaria Municipal de Educação] ligou para mim e disse que tinha 20 horas/aulas lá na escola agrícola; aí eu pensei: "como que eu vou para escola agrícola à tarde sendo que eu tenho aula à noite na [Escola] Thereza de Noronha?" Então eu falei para ela que se fossem 40 horas e se não atrapalhasse eu chegar na escola em que trabalhava à noite, eu iria. Ficou tudo bem, ela me falou "então você vai?" e eu disse: "vou, vou ver"... Nisso ela retornou a ligação para mim e falou "professora, eu tenho 40 horas para a senhora, só que a senhora vai ter que ir visitar a escola primeiro", e perguntei: "onde é essa escola?" Ela falou: "lá em Anhanduí", e eu pensei "não é tão longe, 60 km". Ela não falou para mim que era na escola da fazenda, só falou que tinha que visitar. Então, eu fui com ela e mais três pessoas: a diretora, e as professoras de Geografia e História. Aí nós fizemos um combinado: quem falasse "sim" primeiro, todas nós que fomos conhecer a escola [também] iam dizer sim. A professora de História tinha ido primeiro, na frente, já levado colchão, tudo para lá, só que eu não sabia da história do colchão ainda, né, eu estava indo só visitar a escola. Chegamos, passou Anhanduí, passou a ponte de Nova Alvorada e entrou ali na Bom Pastor e foi... mais 40 km adentro, lá na fazenda. Parecia que não chegava nunca naquela escola, entendeu?! Aí tivemos a nossa reunião com diretora, com secretária da escola, com outros professores que já estavam há mais tempo lá nessa escola e... para eles era normal estar ali, entendeu?! Viver na comunidade, morar em alojamento... Foi quando perguntou primeiramente para a professora de História se ela ia ficar, ela falou que "sim", aí perguntou para professora de Geografia: "A senhora vai ficar?" ela falou "sim", e eu pensei "agora não tem como eu dizer não, né; eu combinei, pronto". Aí quando ela perguntou para mim, eu disse "sim", e fiquei dois anos, que foram 2006 e 2007. E nisso iniciou o estado lá também, eu fiquei com as aulas de

Matemática tanto do Estado quanto do Município. A professora de História chorava muito, desesperada, ficou até o meio do ano, até junho, depois ela voltou. Eu continuei, porque eu gostei, a comunidade era muito boa, os alunos muito bons também. Porque quando você trabalha numa comunidade pequena, acho que é muito mais produtivo, entendeu?! Você tem mais capacidade para trabalhar individual com o seu aluno, dar mais atenção para o aluno.

Após, a professora saiu dessa escola, pois só permaneceram os professores concursados. Em seguida, fez um concurso para Matemática e outro para séries iniciais, tendo sido aprovada neste segundo e assumido na Escola Municipal Professor Antônio Lopes Lins. Depois de cumprir seu estágio probatório, foi lotada na Escola Municipal Isauro Bento Nogueira, em que trabalha desde 2012 – até o momento em que foi realizada a entrevista – com turmas dos Anos Iniciais. Algum tempo depois, também assumiu o cargo na Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, escola objeto de observação desta pesquisa. Ela afirma: “*estou há 13 anos já na escola Polo Francisco, 13 anos já nessa vida, vai e volta nessa história*”.

A professora Vânia alega que a Educação do Campo foi discutida apenas na sua formação continuada junto à equipe pedagógica das escolas onde trabalha. Assim, podemos perceber que a formação continuada dos professores tem um papel importante, sendo, por vezes, o único espaço de discussão dessa especificidade.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende (2020, p. 17),

[a] Escola Estadual Polo Francisco C. de Rezende. em consonância com LDB 9.394/96, PEE/MS-2014-2024 e com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – SED/MS, entende que a escola deve ser uma organização voltada para o aprendizado permanente de todos os trabalhadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. [...] A formação continuada no interior da Escola Estadual Polo Francisco C. de Rezende vem promovendo o protagonismo de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao protagonismo dos envolvidos nesse processo, há o professor enriquecendo sua identidade educadora por meio de práticas “que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los.” (ARROYO, 2013, p. 32). Sabemos que é dever do Estado oferecer qualificação aos professores das escolas públicas; ademais, os estudantes têm o direito a uma educação de qualidade.

Certamente, esses espaços de formação continuada proporcionados pela escola enriquecem todo o processo de ensino, pois os assuntos debatidos englobam a realidade da

comunidade em que está inserida, os educandos e os educadores. Em uma das reuniões do planejamento presencial interdisciplinar, foi mencionado que:

A escola cidadã não envolve apenas alunos, mas também professores e o coordenador destacou a importância da formação continuada. Assim, ele propôs a reflexão “Como percebemos o exercício da cidadania na escola estadual Polo de Anhanduí?”. Dentre os temas discutidos, estão também a construção do PPP da escola, com aspectos culturais e climáticos, além da observação não apenas o docente, como também o viés ideológico e político (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Entre as dimensões elencadas pelo PPP, estão as de “[...] compreender e valorizar a cultura e a realidade da nossa comunidade; compreender e valorizar a formação cidadã no ambiente escolar; [...] reconhecer a escola como local da diversidade, do encontro e do diálogo.” (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 3).

Para tanto, visando uma formação do professor que esteja de acordo com seu local de trabalho, o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), “com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada, de formação inicial e continuada de professores do campo para a educação básica que abranja todos os tipos de escolas do campo em sua real demanda no Brasil.” (D’AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012, p. 320). Pode-se afirmar que essa política pública foi instituída pensando na diversidade presente nas escolas do campo brasileiras.

Em relação à pós-graduação, a professora iniciou um curso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), porém não o concluiu por conta da carga horária excessiva de trabalho: 48 horas semanais. Ato seguido, pleiteou uma vaga no curso de Licenciatura em Educação do Campo, também pela UFMS, porém não apresentou toda a documentação necessária, tendo a inscrição indeferida. Sobre sua carga horária, em detrimento de suas demais aspirações, relata:

É muita coisa, né? A gente que tem muita função, já não dá certo. Então tem que estar com uma só, para fazer bem feito. Eu estou pensando... quero ver o que vai acontecer em 2020 para iniciar alguma coisa, uma outra pós ou outra graduação. O mestrado, eu sempre sonhei, ia lá e estudava com aquele pessoal que tem uma equipe de estudos, só que não deu certo porque quem tem filho tem que tá acompanhando o filho também, é uma série de situações, né... e agora nesse período, eu acho que não quero mais mestrado, com essas situações que est ão dificultando para nós, professores, eu já nem quero mais; vou fazer outra graduação ou outra pós, vou continuar no que eu já tenho porque sou concursada, né... e ver até onde vai dar, se eu vou aposentar ou não, ver no que vai dar.

A professora enfatiza nitidamente o seu desejo por formações complementares, porém expõe as dificuldades encontradas nessa jornada. Ao mencionar situações que dificultam a vida dos professores, ela refere-se à necessidade de participar de formação continuada ofertada pelas Secretarias de Educação para que os professores tenham formação em cursos pertinentes ao seu campo de trabalho – o que dificulta a concretização de suas pretensões em relação ao Mestrado, que lhe exigiria bem mais dedicação e tempo.

No momento em que realizamos essa entrevista, estavam em curso processos seletivos do Município e do Estado para contratação de professores, e aqueles que já atuavam igualmente deveriam apresentar documentação que comprovaria sua formação. Ao final, seria elaborada uma classificação entre professores efetivos e contratados a partir da pontuação obtida de acordo com os cursos de graduação e pós-graduação.

A professora, assim, sente-se visivelmente incomodada pela falta de uma formação complementar, mas sempre que possível evidencia quão penoso foi chegar onde está atualmente. O registro no Caderno de Campo salienta essa percepção:

Ela entrou na sala, mas toda vez que ameaçava escrever no quadro, ela voltava-se para mim e começava a falar do quanto sua trajetória até ali foi sofrida. Ela chegou a dizer “eu tentei entrar em um mestrado na federal, mas não consegui passar”. Falei a ela que a prova era muito complicada mesmo, mas não consegui falar nada mais diante da situação. Na verdade, senti que deveria ficar calada. Ela estava desabafando e eu apenas ouvindo. Falava diante de toda turma, em alta voz. Parecia querer justificar o porquê não tinha feito um mestrado, e em momento algum a questioneei. Ela disse que foi por questões familiares, estudou na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Com o primeiro exercício escrito, voltou-se para mim e agora encheu-se de orgulho para falar dos alunos que estudaram ali e tinham passado na [Universidade] Federal. E mencionou também seus colegas de trabalho que fizeram mestrado e doutorado (CADERNO DE CAMPO, 2019).

De acordo com Arroyo (2013), há certa disputa entre as identidades docentes no território escolar. Talvez por esse fato Vânia sente-se incomodada por não alçar mais títulos.

A professora, que reside em Campo Grande, para deslocar-se até seu local de trabalho precisa recorrer ao transporte público ou a carona com os demais colegas de profissão. Por vezes, passa a noite na casa de alguma colega que mora em Anhanduí; outras vezes, pousa nos hotéis próximos à escola. É o que relata:

Eu sempre vim de ônibus, porque eu não dirijo em estrada, eu morro de medo, entendeu?! E aqui o pessoal faz em grupos que vem de carro, principalmente do município, aqueles que têm 40 horas, eu só tenho 20. E nesses grupos eles revezam os carros, e para mim não dá, porque eu trabalho no Estado; tem dois dias que eu trabalho à noite e quatro à tarde, então para mim não dá, porque o horário é diferente da tarde com o horário do Município. Lá sai 17h15 e aqui sai faltando 15 minutos antes das 17h. Então não bate, não tem como eu fechar grupo com ninguém, prefiro vir e voltar de ônibus, pelo menos eu acho mais seguro,

entendeu?! Não vou ter aquela tensão de estar dirigindo em estrada, nem nada. A minha aqui [Município] é 20 horas/aulas, na Isauro Bento [Nogueira]. E lá na escola é 21 horas/aula. Porque era mais, parece que eram 28 horas/aula, como juntou as duas turmas EJA, eu fiquei com 21 horas do meio do ano para cá... No Estado, são 2 dias no período noturno.

Os horários de funcionamento dos três turnos, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende (2020, p. 12), são: matutino – das 7h às 11h20; vespertino – das 13h às 17h20; e noturno – das 18h10 às 22h30.

Com efeito, a principal dificuldade encontrada por professores que moram na cidade e trabalham em escolas do campo é a distância até chegar em seu local de trabalho e os horários do transporte coletivo. Neste caso, o transporte da capital que faz rota em Campo Grande/Anhanduí/Campo Grande tem o seu último retorno à capital, na parada próxima à escola, às 17h15. Assim, quando a professora lecionava no período noturno, recorria à carona para retornar pra casa e, quando não tinha, permanecia no distrito até o próximo dia.

Segundo a Agência Municipal de Transporte e Trânsito (AGETTRAN), o horário da linha 602 – Campo Grande/Anhanduí tem oito saídas do distrito, sendo que a última acontece às 17h25. Entretanto, no ponto próximo à escola, o ônibus passava antes das 17h15, então, o horário que costumava sair da escola era 17h10, mesmo o encerramento das aulas se dando às 17h15. Nos dias atuais, dá para ir até a escola de ônibus circular, pelo Consórcio Guaicurus, responsável pelo transporte público urbano. Como é um distrito da capital, os moradores de Anhanduí conseguiram, depois de muita luta, fazer com que o transporte público os alcançasse. Em 22 de abril de 2013, o então prefeito Alcides Bernal assinou o decreto nº 12.123 da estrutura tarifária do transporte coletivo de Campo Grande, unificando a tarifa do Distrito de Anhanduí, 60 quilômetros distantes de Campo Grande. O que antes custava R\$ 10,00 em ônibus particular passou a custar R\$ 2,85, valor do passe vigente na época. Em 2019, a passagem tem valor de R\$ 3,95 (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Ainda assim, para certos horários de pico, há apenas um ônibus disponível, o que causa superlotação, e muitas pessoas ficam de pé durante a maior parte da viagem, que dura em média sessenta minutos.

4.1.2 Professor Inácio

A entrevista com o professor Inácio ocorreu em uma terça-feira, dia 17 de dezembro de 2019, às dezesseis horas e cinco minutos, na Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende. Em uma conversa de uma hora e quarenta minutos, ele relatou-me um pouco de sua história, disposta neste subtópico.

Inácio, 50 anos, nasceu em Nova Fátima, estado do Paraná. Nessa época, seu pai era administrador de fazenda. Mudou-se para o município de Bandeirantes/PR aos 8 anos de idade, onde viveu toda sua infância e juventude.

Nas séries iniciais, estudou em escola do campo. Quando estava na terceira série, sua família mudou-se para a cidade e nunca mais retornaram para a zona rural. A partir daquele momento, seu estudo foi sequencial, finalizando todo o Ensino Fundamental em escola pública:

Era escola do campo, porque era no sítio... Cheguei a estudar ali da primeira à terceira série, depois a gente veio pra cidade... Que, na verdade, sempre parava também, tem esse problema de atrasos... Pessoal que mora no campo, como a gente morava, mudava de fazenda, ia pra outro lugar, aí se perdia, às vezes o ano, começava de novo; aí, assim, quando eu fui pra cidade, continuei na terceira série na época... Toda minha infância foi em Bandeirantes... Foi sequencial, terminei o ensino fundamental, eu comecei o médio e parei, e daí fiquei um ano, por causa do serviço. Não foi só por isso, na verdade eu desanimei um pouco e falei “ah...”. Mas depois eu retomei e falei “vou terminar”. Fiz o supletivo, né, porque tinha essa possibilidade, daí eu fui lá e terminei o ensino médio.

Iniciou o Ensino Médio em uma escola pública, mas, em seguida, desistiu dos estudos. Ao retornar, optou pelo supletivo em uma escola particular, para onde viajava de ônibus por cerca de 50 km até o município de Jacarezinho/PR. Quando terminou o Ensino Médio, fez o vestibular:

Eu fiz o meu primeiro vestibular – naquela época não tinha ENEM... Eu lembro que eu fiz o vestibular de cara, fiquei naquela suplência para esperar, tipo assim, se alguém desistisse de ir, aí eu entrava... Não deu, primeiro ano ainda não; então eu comecei a estudar por conta mesmo, fazer cursinho e tal. Porque quando eu terminei o ensino médio, já ‘tava’ em cima do vestibular, não dava nem tempo. Eu fiz só para ver como que era o vestibular. No ano seguinte, eu estudei bastante e fui aprovado, no segundo ano eu já passei e consegui a vaga na universidade.

Graduou-se pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, campus de Cornélio Procópio, Paraná. Cursou Licenciatura em Ciências, com duração de três anos, além de outro ano para cada habilitação, que poderia ser em Matemática, Química, Biologia ou Física. Porém, como trabalhava na época, fez apenas os três anos de Ciências.

Parei, aí nem fiz mais, porque eu não estava atuando na área. Trabalhei em alguns cursinhos lá, mas como eu estava em uma empresa... Daí eu não achei conveniente... Depois a minha cunhada ficou falando “vamos lá para Anhanduí, você volta a dar aula”. Assim, aconteceu que viemos para cá; quando eu vi, já estava aqui... E eu comecei a dar aula aqui, e resolvi fazer uma pós-graduação em Matemática e Física.

No município de Cornélio Procópio/PR permaneceu por 5 anos. Trabalhava em uma indústria de café solúvel. Chegou em Mato Grosso do Sul com sua esposa em um passeio. Segundo ele, encantou-se pelo lugar e acabou ficando para morar e, conseqüentemente, trabalhar, pois conseguiu emprego na escola como “contratado”. Após iniciar sua carreira docente, fez pós-graduação em Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), na modalidade EaD semipresencial, que conta com polo em Campo Grande. Em MS, sempre morou em Anhanduí e deslocava-se de ônibus aos finais de semana para cursar a pós-graduação.

Pleiteou Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mas não chegou a fazer a matrícula. Nesse aspecto, salienta, durante a entrevista, que o principal problema era a falta de tempo para conciliar trabalho e estudos, realidade similar à da professora Vânia.

Trabalha na área educacional há seis anos, tendo iniciado a carreira docente em Anhanduí. Além disso, trabalhou na Escola Municipal Isauro Bento Nogueira e na Escola Municipal 8 de Dezembro, onde funcionam os mesmos espaços das extensões Isauro Bento e Santa Luzia, respectivamente, a primeira localizada na zona urbano do distrito e a segunda na zona rural. Em sua carreira docente, o professor Inácio atuou apenas uma vez em escolas da cidade, no ano de 2015, quando substituiu uma professora por três meses em escolas de Campo Grande.

Lecionava nas três unidades da Escola Estadual Francisco Cândido de Rezende (Polo e duas extensões). A Polo e a Extensão Isauro Bento a são próximas a sua residência. Entretanto, quando o assunto é a Extensão Santa Luzia, que fica a cerca de sessenta quilômetros do distrito, ele enfrenta dificuldades, pois, além de precisar sair muito cedo de casa em virtude da distância, enfrentava atoleiros no trajeto, em épocas de chuva, por conta das péssimas condições da estrada de chão. O professor relata, com riqueza de detalhes, essa

Várias vezes, chegava no meio do caminho e era chuva, chuva, chuva... ficava atolado, porque nos primeiros anos eu fui de moto, mas esse ano a gente revezou: eu ia só um dia por semana de moto, os outros dias eu ia de carro junto com os outros professores, dividir as despesas e ficava barato para todo mundo. Mas não que o problema não persistia, porque quando chovia demais não tinha como ir. Se atolar o carro, fica no meio da estrada, não ia nem para lá nem para cá. Houve uma época que eu dei aula de manhã, à tarde e à noite, então foi complicado sair de lá e vir à tarde. Às vezes chovia, daí chegava atrasado aqui [em Anhanduí] ou não conseguia ir lá e nem voltar, ficava no meio do caminho.

Nessa fase, viajava pela manhã de casa até a Extensão Santa Luzia (na Fazenda Girassol); no início da tarde, retornava para Anhanduí, em direção à Escola Polo e, no período

noturno, tinha que estar na extensão Isauro Bento. Em sua fala, o professor evidencia as dificuldades encontradas, em especial nas situações em que os carros de outros colegas atolavam a caminho para a Extensão Santa Luzia, o que fazia com que se atrasasse ou mesmo perdesse aulas.

Diante disso, observa-se que os dois professores enfrentam dificuldades relacionadas à mobilidade. Como já enfatizado, muitos docentes residem na cidade e laboram na zona rural, inicialmente atraídos pela rara oportunidade de emprego e, posteriormente, pela boa remuneração, justamente em virtude do difícil acesso.

As dificuldades enfrentadas tanto por Inácio como por Vânia, relacionadas em especial à mobilidade e à carga horária, impactam diretamente, como já assinalado, as suas pretensões quanto à continuidade na formação acadêmica. No caso, apesar de graduados em suas áreas de atuação profissional, ambos desejaram cursar licenciatura específica oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o que não se concretizou em virtude de tamanhos obstáculos.

Nesse aspecto, há de se registrar que historicamente a educação antes denominada “rural” no Brasil não contemplava uma formação específica para os professores que trabalham nas escolas rurais, mas apenas adaptações em sua didática a fim de atender às especificidades dos educandos. Apesar de algumas universidades hoje contarem com esse tipo de formação, Arroyo assinala que o modelo ainda permanece:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p. 359).

De acordo com o autor citado, os movimentos sociais, ao defenderem essa especificidade na formação dos professores, não almejam um currículo único com adaptações. A Licenciatura em Educação do Campo visa formar um profissional que reconheça o campo como um espaço para se viver e aprender e considera a necessidade das escolas do campo de contar com professores aptos a lidar com as especificidades dos conhecimentos e da cultura campesina

De todo modo, visando suprir ou, ao menos, minimizar tais lacunas, a escola investigada proporciona, por meio da formação continuada, projetos, planejamentos e

leituras complementares a fim de capacitar seu corpo docente para atuar da melhor maneira possível. Dessa forma, mesmo sem formação acadêmica específica para atuar em escola do campo, entende-se que esses professores estão em constante aprendizado.

4.2 UMA ESCOLA DO CAMPO

Em busca de significar o termo “escola do campo”, Molina e Sá (2012) fazem diversos apontamentos e, em suma, trazem a concepção de escola do campo como a proveniente do movimento Educação do Campo, ressaltando que esta escola advém da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores camponeses. Esse movimento é marcado pela luta por espaço, valorização do trabalho, educação de qualidade e reconhecimento de sua identidade e modos de vida do campo.

Antes de ser instituída, o “projeto de campo” já existia no Brasil, no entanto, sob o viés de escola rural e por esta conduzido, que tinha um objetivo completamente diferente da verdadeira concepção campo, como apontam Lima e Lima:

Com efeito, a Educação Rural é ancorada na concepção de Campo como “lugar do atraso” com necessidades de “modernização” para atender aos interesses do agronegócio (FREITAS, 2011). Na direção contrária, a Educação do Campo critica o projeto de campo amplamente adotado no país e ancora-se na concepção de campo como lugar de pertencimento, produção de cultura e de trabalho do povo camponês. Configura-se, assim, a contradição que permeia os processos educativos na maioria das escolas no/do campo (LIMA; LIMA, 2013, p. 3).

A partir desse espaço contraditório, a escola se põe a (re)pensar sua relação “com a comunidade camponesa, a gestão escolar, a organização curricular, os tempos produtivos e pedagógicos, a integração de saberes populares e científicos, a formação docente e os processos de ensino e aprendizagem.” (LIMA; LIMA, 2013, p. 3).

Ao fazer um apanhado do histórico da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, levantou-se que o seu Projeto Político Pedagógico/2020 conta que inicialmente a unidade funcionava como uma extensão educacional de uma escola da zona urbana de Campo Grande/MS. Por meio de reivindicações da comunidade do distrito de Anhanduí, o governo do Estado de Mato Grosso do Sul publicou, em 4 de fevereiro de 2005, um documento criando a Escola Estadual da região de Anhanduí. O nome Francisco Cândido de Rezende homenageia um dos primeiros moradores da região e foi escolhido por intermédio de uma reunião com representantes da Secretaria Estadual de Educação (SED) e membros da

comunidade (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020).

A escola iniciou suas atividades em um prédio alugado – antiga Rádio Anhanduí – e utilizando as salas de aula da Escola Municipal Isauro Bento Nogueira no período noturno. “Desde sua criação até os dias de hoje ainda não temos um prédio próprio, continuamos operando por convênios entre SEMED/CG e SED/MS.” (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 5).

Esse cenário reforça o entendimento de que a escola do campo está arraigada e é fruto do processo histórico da luta da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012). “A história da escola é marcada por desejos, lutas e mobilizações em prol da construção da escola. [...] A escola, mesmo sem uma estrutura física adequada, precisa atender as necessidades da região.” (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 5). Desse modo, foram criadas outras duas extensões educacionais da escola polo.

O quadro 2 mostra a distribuição das turmas nos espaços de aprendizagem em questão, quais sejam, a Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende e suas extensões:

Quadro 2 – Espaços de Aprendizagem

Modalidade	Turno	ANO/FASE	Local
Ensino Médio: Educação Básica do Campo	Matutino	1º U, 2º U e 3º U	Extensão Santa Luzia
	Vespertino	1º A, 2º A e 3º A	
	Noturno	1º B, 1º C, 2º B, 2º C, 3º B e 3º C	Extensão Isauro Bento
EJA – Fundamental: Conectando Saberes Campo	Noturno	Módulo Inicial IV Módulos Intermediários II/IV	Sede/Polo
EJA – Médio: Conectando Saberes Campo	Noturno	Módulos Finais II/IV	Sede/Polo

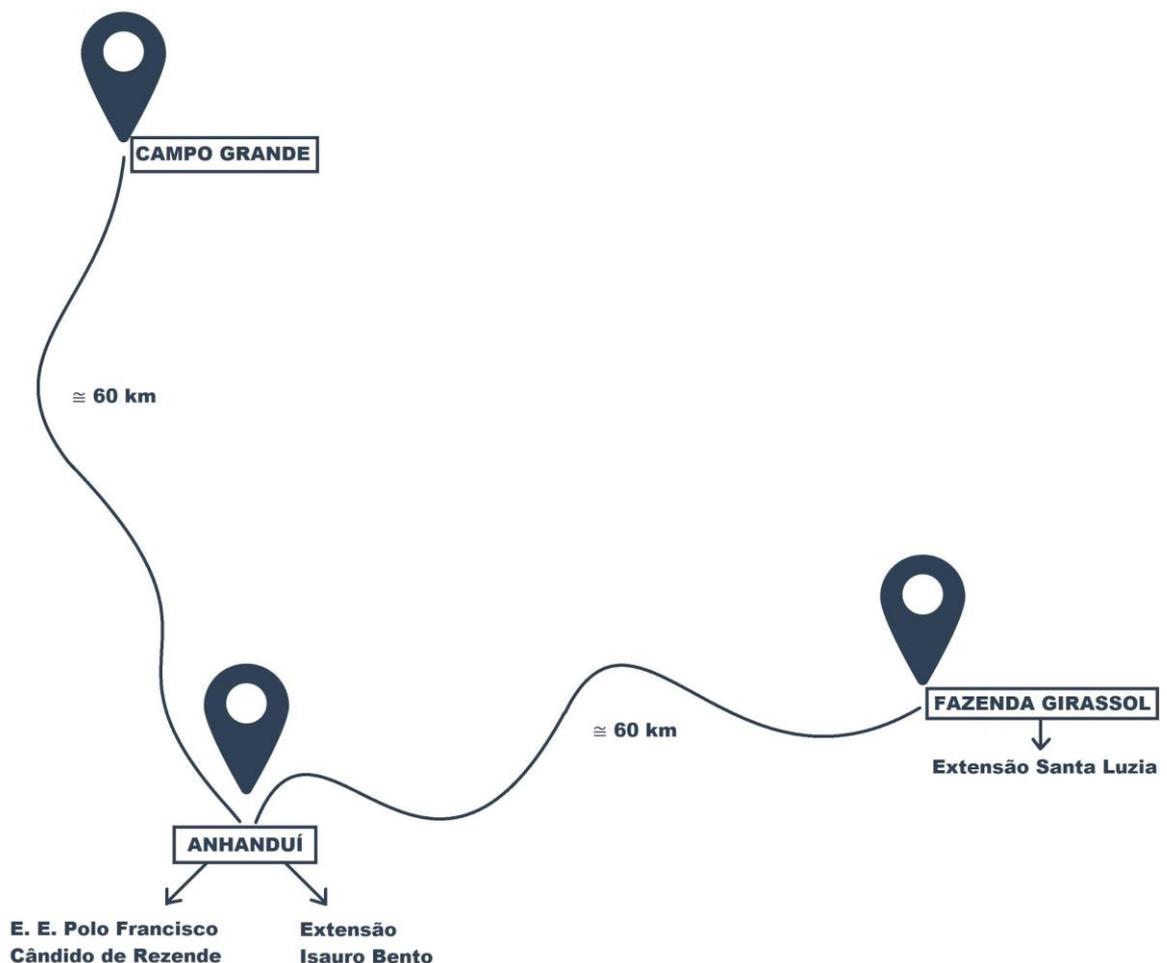
Fonte: Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende (2020, p. 12), com adaptações.

Assim, a escola é formada: (i) pela sede principal, denominada Polo, onde também se situa a sede administrativa da escola que atende os alunos do Ensino Médio, no período vespertino, e os alunos da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno; (ii) pela Extensão Isauro Bento – que utiliza as salas de aula da Escola Municipal Isauro Bento Nogueira – atende alunos do Ensino Médio no período noturno, visto que durante o dia funciona o Ensino Fundamental da escola municipal; e (iii) pela Extensão Santa Luzia, que compartilha o espaço com a Escola Municipal 8 de Dezembro, situada na Fazenda Girassol,

distante cerca de sessenta quilômetros da sede administrativa da Polo, e atende alunos do Ensino Médio que moram nos arredores.

A sede Polo e a Extensão Isauro Bento são próximas entre si, estando ambas situadas dentro da zona urbana de Anhanduí. A extensão Isauro Bento, assim, só existe por causa da falta de espaço na sede Polo, que ao todo dispõe de cinco salas de aula; porém, só três são utilizadas, visto que as outras duas são pequenas e não comportam turmas maiores, como as do período noturno. Além disso, as três salas de aula da sede Polo já eram utilizadas pelas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazendo com que a escola procurasse meios de acomodar as demais seis turmas do Ensino Médio regular. A Ilustração 1 aponta a localização das unidades da Escola investigada e a distância entre elas.

Ilustração 1 – Localização da sede Polo e Extensões da Escola Estadual Francisco Cândido de Rezende



Fonte: elaborada pela autora (2020).

Como se vê na imagem, o distrito fica a quase sessenta quilômetros de Campo Grande, gerando certa dificuldade no deslocamento de funcionários que residem na capital e trabalham na escola. Além disso, há alguns professores lotados tanto no Polo quanto nas extensões, a exemplo do que ocorre com o professor Inácio, tornando ainda mais complexo o deslocamento por uma série de fatores, entre eles as já citadas condições climáticas – em tempos de chuva, como assinalado, é inviável chegar até a Extensão Santa Luzia devido às péssimas condições da estrada de terra – e distância, dificultando o cumprimento de horários.

Em relação às atividades da escola, funcionam na Polo três turmas do Ensino Médio, sendo elas 1º “A”, 2º “A” e 3º “A”, no período vespertino. A estrutura física do Polo contempla cinco salas de aula, como dito, cinco banheiros, sala de tecnologias, cozinha, secretaria, sala de coordenação e professores e a direção. Já a extensão Isauro Bento comporta alunos de seis turmas do Ensino Médio, sendo elas 1ºs “B” e “C”, 2º “B” e “C” e 3ºs “B” e “C”, durante o período noturno. Além de utilizar seis salas de aula da escola municipal, também utilizam seus banheiros, pátio e quadra de esportes. Já a extensão Santa Luzia atende, no período matutino, os alunos do 1º “U”, 2º “U” e 3º “U”, em salas construídas a partir da luta da Associação de Pais e Mestres em conjunto com a direção, professores e comunidade local. Os banheiros utilizados pelos alunos pertencem à comunidade católica Santa Luzia e a quadra de esportes é compartilhada com a Escola Municipal Oito de Dezembro, situada ao lado da igreja católica (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020).

Diante disso, a escola, em suas três localidades, tem um impasse na questão estrutural, enfrentando dificuldades tanto no âmbito financeiro, quanto na falta de recursos físicos/estruturais para algumas atividades, por exemplo, a falta de um espaço para aulas práticas da disciplina de Terra-Vida-Trabalho.

Em entrevista, o professor Inácio comentou sobre os aspectos físicos da escola, já que teve a oportunidade de trabalhar nos três espaços que compõem a escola. O professor menciona o fato de o prédio da Polo ser alugado e não haver espaço suficiente para a manutenção de uma horta, por exemplo, essencial para a disciplina T.V.T., por ele ministrada, disciplina voltada especificamente para as atividades inerentes ao campo. Suas palavras ilustram esse cenário:

Nós não temos espaço aqui, como você viu, nós temos? Por exemplo, como que eu vou trabalhar uma prática em T.V.T. se eu não tenho espaço, né... teria que ter um campo, uma horta. Inclusive uma época eu trabalhei com os alunos e a gente fez uma horta, mas a terra nem é da escola, né, é do dono aqui do prédio, que é alugado. E aí ele cedeu um espacinho para a gente.

Por certo, o cultivo de uma horta no ambiente escolar, não apenas em escolas do campo, pode trazer benefícios diversos, entre eles, a conscientização sobre o cuidado com a terra e as condições apropriadas para plantio e colheita, bem como o aprendizado de formas alternativas para produzir orgânicos que serão consumidos pelos próprios alunos na merenda escolar. Entretanto, ao pensar de uma forma um pouco mais crítica, indaga-se: Qual o intuito? Os alunos já sabem plantar? Quem será responsável pela manutenção da horta, incluindo fim de semana e férias? (BARBOSA, 2014).

Ademais, quando se trata de uma escola do campo com pouco espaço e funcionando em um local alugado, uma horta pode ser inviável, como ocorre no caso da Escola Estadual Polo Francisco C. de Rezende.

No entanto, apesar das dificuldades, os professores podem encontrar alternativas para trabalhar com os alunos, utilizando o pequeno espaço de que dispõem, a exemplo do professor Inácio, que chegou a desenvolver um projeto de horta hidropônica com alunos da escola Polo. Em entrevista, ele discorre:

A hidroponia virou um agronegócio gigantesco hoje, mas você não vai penalizar isso na produção de alimentos; por exemplo, eu tenho pouco espaço para produzir alface, mas tem muita praga, não tem muita irrigação, o que eu faço? A hidroponia é uma solução. Gastar um pouquinho para montar, gasta... Inclusive a gente ficou de montar, mas não deu tempo de novo. Acabou as nossas aulas, a outra professora voltou, os meninos estavam montando um sistema de hidroponia esse ano, acabou que não deu tempo... Então, se eu quero produzir morango, dentro dessa sala, eu consigo? Consegue. Não precisa de terra? Não. Fizemos o projetinho da hidroponia, mas aí não deu tempo, eles viram vídeos e muita coisa.... Aqui em Dourados tem uma horta gigantesca de hidroponia; aí, quando a gente fala 'agronegócio' é porque está voltado para o "mercado" mesmo, enorme, qual que é a vantagem? Eu não uso terra, é mais econômico, aquela água que tá ali é reaproveitada, as pragas são pouquíssimas, a vantagem é que não usa agrotóxicos, porque ela é um sistema fechado, estufa, então você consegue controlar as pragas.

Na fala do professor, nota-se a discussão em torno do agronegócio. Deve-se ressaltar que em outras de suas falas fica evidente que ele sempre pesquisa sobre assuntos inerentes ao campo para desenvolver atividades com seus alunos de Terra-Vida-Trabalho.

Para D'Ambrosio (1996, p. 106), "ser um pesquisador é próprio de ser professor", ou seja, essa é uma qualidade essencial do mestre curioso que sempre está em busca de conhecimento, dedicado e interessado nos problemas de seus alunos. Nesse sentido, o autor defende que o professor inove seus métodos e conhecimentos periodicamente, a fim de não repetir uma mesma aula anos a fio.

Também na perspectiva de Freire (1996, p. 14), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo

e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

O professor Inácio assim, como pesquisador que é, faz uma crítica ao agronegócio pela concentração de capital nas mãos de poucos e desvalorização do pequeno produtor e, ao propor esse projeto de horta hidropônica, parece querer mostrar aos alunos que é possível utilizar essas técnicas também nas produções familiares. Isso ganha ainda mais relevância à medida que muitos alunos lhe relatam que os pais desistiram de cultivar certos alimentos por causa das pragas; assim, ele mostra os estudantes outras formas de cultivo e segue problematizando essas dificuldades da comunidade.

De acordo com Freire (1996), tanto professores quanto alunos devem desenvolver o pensamento crítico. Isso porque não só os professores, mas também os alunos, têm uma bagagem de histórias, experiências, sentimentos e motivações que levam consigo para a sala e podem enriquecer as aulas, pois não são caixas vazias que devem ser apenas preenchidas com conhecimentos, e sim seres repletos de conhecimentos de mundo, que podem ser explorados a fim de gerar um novo conhecimento.

Por outro lado, Barbosa (2014, p. 175) nos adverte que muitas vezes essa “associação da horta como um elemento do cotidiano dos estudantes parece reducionista. [...] Trata-se de um estereótipo a respeito da vivência diária dos camponeses, concebido pelos professores que são, muitas vezes, estrangeiros ao meio rural?”. Ao ler diversos trabalhos que mencionam a horta como a principal estratégia pedagógica para trazer aspectos da vivência de alunos de escolas do campo, a autora tece essa crítica, ponderando que esse não deveria ser o único foco dos docentes, pois seria mais interessante trazer discussões presentes em movimentos sociais para a problematização em sala de aula.

De fato, trabalhar com a horta a partir de um estereótipo não faz sentido algum; basta olhar para a discussão identitária dos sujeitos sociais do campo. No entanto, neste caso do professor Inácio, por mais que ele que resida na zona urbana de Anhanduí, dedica-se a propor as atividades que discutem diversas problemáticas do campo, como a da horta hidropônica desenvolvida com seus alunos. Neste caso, a discussão proposta pelo professor parece se aproximar bastante da problemática relativa aos movimentos sociais, pois envolve tópicos como a crítica ao capitalismo por meio do agronegócio, tema presente na luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Além disso, sabe-se que as experiências do educador vão além dos conteúdos que aprendeu nas licenciaturas e demais cursos de formação acadêmica: “destacamos os saberes aprendidos em situações de docência, nas salas de aula, nos encontros, oficinas, na produção

de material, no movimento de renovação pedagógica de que são os sujeitos centrais.” (ARROYO, 2013, p. 135). Assim, a prática da sala de aula está envolta desses saberes docentes e discentes aprendidos ao longo do tempo, bem como daqueles praticados cotidianamente no exercício da profissão.

Assim, ao lançar olhar para as especificidades da comunidade de Anhanduí, o professor Inácio desenvolveu vários trabalhos problematizadores que instigam os alunos a aprender sobre os mais diversos assuntos, inerentes não apenas ao contexto campesino, mas também ao urbano, o que nos leva a crer que o docente observado tem uma visão ampla de educação do campo. Afinal, “a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Ainda sobre a estrutura física da escola investigada, trazemos imagens para apresentar a Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende e suas duas extensões: Isauro Bento e Santa Luzia. A Ilustração 2, a seguir, retrata a fachada da Escola Polo.

Ilustração 2 – Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende



Fonte: Google Maps (2012).

A imagem acima mostra o prédio onde funciona a Escola Polo. No Caderno de Campo, a pesquisadora explica:

Essa imagem mostra o letreiro “RÁDIO FM ANHANDUI”, à esquerda, na fachada do prédio, pois antigamente funcionava ali uma rádio. Depois o governo do Estado alugou o espaço para o funcionamento da escola. No segundo piso funcionam as salas do 2º Ano “A” e 3º Ano “A” – essa rampa na lateral esquerda dá acesso aos banheiros e salas. No térreo, ficam a sala do 1º ano “A”, a secretaria, a sala da coordenação e o laboratório de informática. Logo abaixo, à direita, vemos uma pequena placa que traz o nome da escola “ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE”. Abaixo da placa há uma porta que dá acesso ao corredor, com sala da direção, sala do 1º Ano, outra sala de estudos, banheiros, espaço onde é servida a merenda escolar e, por fim, a cozinha (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Rodrigues *et al.* (2017) abordam aspectos acerca a nucleação de escolas do campo e um deles pressupõe que “[...] as escolas rurais são um obstáculo ao desenvolvimento, considerando-se que estas demandam recursos humanos e financeiros, fazendo-se necessária uma concentração em escolas-polo para possibilitar as melhorias infraestruturais necessárias.” (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 723).

Sabemos que a nucleação de escolas do campo a partir do fechamento de diversas escolas rurais e a implantação de transporte público para levar os estudantes até uma única escola – a polo – fez com que houvesse um distanciamento dessa escola da residência dos alunos, dificultando o acesso e permanência dos estudantes na educação escolar. Essa visão criada pelo governo objetiva o corte de gastos, desprivilegia o investimento em melhorias na qualidade da educação oferecida e ignora a precária infraestrutura ainda existente. É o que se observa no caso da escola pesquisada:

A estrutura da sala é diferenciada, talvez por usarem um prédio que não foi construído para ser uma escola. São duas paredes de cerâmica na cor branca e as outras duas de madeira envernizada, postas na horizontal. O chão tem uma cerâmica marrom, assentada de forma desigual. A porta está sem trinco e temos medo de ficar trancados na sala. Momentos antes de escrever isso aqui no caderno, pude ouvir os alunos da sala ao lado, batendo na porta, com força, para ela abrir. [...] O quadro branco está em condições precárias, com uma mancha preta que ocupa maior parte dele. Os alunos reclamam, pois está difícil enxergar o que está escrito (CADERNO DE CAMPO, 2019).

É evidente a precária condição estrutural dessa escola Polo. Também em suas extensões, há obstáculos relacionados à infraestrutura, mais adiante pormenorizados. Com isso, a nucleação pode ter reduzido os custos, mas seguramente não melhorou a qualidade do que é ofertado na maior parte das escolas do campo no Brasil (RODRIGUES *et al.*, 2017).

Entendemos que uma boa escola do campo vai além de suas estruturas físicas, pois desempenha um papel social muito importante na vida dos alunos (DIAS; REIS, 2018). Entretanto, não se pode ignorar a importância de um espaço adequado, afinal, é direito dos

estudantes usufruir de um ambiente bem estruturado que propicia melhores condições para aprendizagem. De outra parte, apesar dessas condições desfavoráveis, a Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende tem buscado maneiras de melhorar a experiência dos envolvidos, usando-se dos recursos disponíveis.

Durante as observações na escola polo, constatamos ainda que: *“Não havia sala de professores tal como nas outras escolas. Ali professores e alunos, durante o intervalo, ficam juntos, lanchando e conversando.”* (CADERNO DE CAMPO, 2019). De acordo com o PPP, a sala de professores é a mesma sala da coordenação, e na observação constatamos que o espaço é pequeno, comporta três escrivaninhas com computadores, não havendo mesas e cadeiras para os professores se acomodarem.

Nesse aspecto, o PPP da escola ressalta: *“Os espaços devem proporcionar ambientes de aprendizagem significativa; eles devem ser organizados de maneira que atenda às necessidades dos alunos e dos professores; devem ainda ser ambientes de convívio, integração e socialização.”* (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 12). Assim, mesmo não desfrutando de um espaço adequado, na escola Polo alunos e professores do período vespertino tentam superar essas limitações estruturais para interagirem entre si.

Na Extensão Isauro Bento, como já reportado, as aulas acontecem nas salas de aula que pertencem ao prédio da escola municipal de mesmo nome. Assim, durante o dia, funciona a escola municipal, com alunos dos 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, e à noite funciona a extensão da estadual polo, com os alunos do Ensino Médio regular. Apesar de a estrutura ser típica de escola, tendo sido construída para tal fim, essa extensão encontra dificuldades no compartilhamento de espaço com a outra instituição, como se pode notar da citação abaixo, em relação à limpeza, à organização, conservação do imóvel, entre outros fatores:

[...] extensão ISAURO BENTO, que atende os alunos do período noturno. Neste prédio da EM Isauro Bento Nogueira, utilizamos 6 salas de aula (1º B, C / 2º B, C / 3º B, C), os banheiros, a quadra de esportes e o pátio. A conservação em geral é regular por tratar-se de uma construção antiga, são muitas as despesas para limpeza, manutenção e conservação do imóvel, com as quais temos que contribuir, sendo que não disponibilizamos de recursos financeiros para todas as intervenções necessárias (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 7).

A Ilustração 3 apresenta a fachada do prédio da Escola Municipal Isauro Bento, onde funciona a extensão Isauro Bento:

Ilustração 3 – Extensão Isauro Bento (em funcionamento na Escola Municipal Isauro Bento Nogueira)



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Como se pode perceber, na fachada não há qualquer referência de que ali funciona também uma escola estadual.

Já sobre a Extensão Santa Luzia, Inácio menciona que foram construídas salas para funcionar o Ensino Médio da Escola Estadual e, na pintura externa, é demarcada a separação entre as duas instituições. O professor afirma que as salas não são cedidas pelo Município, e sim pelos donos da Fazenda Girassol, onde a extensão está situada. “É separado... Na verdade aquela sala nem é cedida pelo município, se eu não me engano, porque o local onde é a escola, a terra é de um pessoal lá, dos fazendeiros, daquelas comunidades.”

Anualmente, logo após a Festa Junina das demais escolas, a extensão Santa Luzia faz a tradicional “Festa Agostina”, da qual pudemos participar, ocasião em que foi possível conhecer o espaço e posteriormente registrar algumas observações no Caderno de Campo:

Nessa visita, tive a oportunidade de conhecer o espaço. A extensão recebe esse nome, pois está inserida no pátio da igreja católica de Santa Luzia. A igreja tem um salão de festas, onde anualmente são realizadas as formaturas dos alunos do terceiro ano. Além disso, quando há reuniões de pais e da comunidade ou palestras para todos os alunos, também utilizam esse salão. Nele também está presente um espaço com fogão à lenha, onde é feita a comida dos professores. Ao lado está o alojamento feminino, que é uma casa isolada e estava fechada no momento da visita. Do outro lado estava uma outra construção isolada, que o professor disse que era do Ensino Médio. É interessante ressaltar que as construções estavam pintadas de cor diferente das construções pertencentes a escola municipal (CADERNO DE CAMPO, 2019).

De acordo com a Ilustração 4, há: (i) na primeira imagem (canto superior esquerdo), a Igreja Católica Comunidade Santa Luzia, pintada de amarelo; (ii) logo abaixo, o salão de festas da comunidade; (iii) no canto superior direito, há uma construção beirando a cerca com duas janelas, as duas salas de aulas do Ensino Médio (à direita destas duas salas, há uma construção com faixa inferior azul, correspondente ao prédio da escola municipal); (iv) outra vista da construção pertencente à escola municipal, com pintura tradicional branca com faixa inferior azul escuro.

Ilustração 4 – Extensão Santa Luzia



Fonte: elaborada pela autora (2019).

Na entrevista, ao comentar sobre o espaço destinado à horta, o professor Inácio afirma:

Lá na extensão [Santa Luzia], ainda tem uns espaços, mas não pertence a Polo, é do Município; então existe um espaço lá, mas assim, o município também tem de trabalhar com os alunos, porque tem uma parte de ciências, que é Ciências do Campo. Acaba que, de todas as formas, nós tínhamos que ficar de mãos atadas.

Pelo fato de a maior parte do espaço ser de uso da escola municipal, os professores da escola estadual acabam tendo que dar preferência aos estudantes do município. Então, nas disciplinas específicas do campo, “na extensão de Santa Luzia, a horta é compartilhada com a Escola Municipal, mas o professor encara isso como um problema, pois ‘eles não gostam que mexa’” (CADERNO DE CAMPO, 2019). Nesta extensão tem mais espaço, já que é localizada dentro de uma fazenda. Porém, diante da disputa por espaço – entre escola estadual

e escola municipal –, Inácio se vê de mãos atadas e tem que buscar alternativas que possam ser trabalhadas em sala, destacando: “*Mas, a gente trabalhou com vários temas diferentes, por exemplo, eu trabalhei com lixo eletrônico*”, que pode ser trabalhado no espaço da sala de aula.

É importante reforçar que as condições de infraestrutura e uma educação de qualidade estão diretamente ligadas: não há como se pensar em qualidade pedagógica sem que os estudantes tenham um ambiente adequado para estudar. Ter direito a uma escola bem estruturada, no que diz respeito a prédio e materiais, é – repita-se – um direito de todo cidadão. Paulo Freire nos alerta que

[...] o descaso pelas condições materiais das escolas alcança níveis impensáveis. [...] Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? [...] Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 1996, p. 20).

A citação do autor faz referência, no caso, a uma escola em condições precárias que visitou em determinada cidade. Sua inquietação diz respeito ao quão respeitado ou desrespeitado pode ser o espaço, na medida em que oferecer ou não boas condições para os educandos. Molina e Freitas (2011) enfatizam essa necessidade de busca condições necessárias à educação no campo:

Municípios, Estados e União precisam se integrar melhor para implantar as medidas necessárias para otimizar o uso dos recursos públicos e, principalmente, para construir estratégias que sejam capazes de considerar as especificidades da vida no campo, como: a menor densidade populacional, a dispersão geográfica e as distâncias. E, sobretudo, ao considerar estas condições, garantir o direito à educação aos sujeitos do campo (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 30).

As autoras dão enfoque à gestão pública eficaz e à integração política entre as três esferas de governos que garantam a otimização de recursos para garantir uma educação eficaz aos sujeitos do campo e alertam para a questão geográfica, que deve, sem embargo de dúvidas, ser levada em consideração, pois, na maioria das vezes, os alunos têm que percorrer longos caminhos até chegar na escola.

Por certo, algo cotidianamente presenciado em várias escolas do campo é a falta de uma infraestrutura que favoreça os processos de ensino e aprendizagem, o que obstaculiza a universalização e a efetivação de direitos e, de efeito, acentuam as desigualdades sociais:

A desigualdade no que se refere à efetivação de direitos é um grande obstáculo ao processo de democratização do país. Para a maioria das crianças que habitam o campo, faltam alguns elementos básicos, porém essenciais, ao projeto moderno. A

educação, por exemplo, é dessas ausências mais profundas. A escola “rural”, quando existe, acontece com uma infraestrutura precária e uma visível desqualificação profissional, derivada claramente do abandono do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição de políticas públicas. Esses processos recriam as imagens hegemônicas de “campo e sua ruralidade” como lugar de atraso e de invisibilidade dos sujeitos, e fortalece a ideia de desenvolvimento vinculada à cidade. Quando referido ao campo, o desenvolvimento aparece atrelado ao agronegócio, contrapondo-se às possibilidades da agricultura familiar e camponesa (SILVA; FELIPE; RAMOS, 2012, p. 418-419).

É importante, ainda, recobrar que as dificuldades encontradas pela escola do campo não se restringem à luta por uma estrutura física própria, mas também ao desafio do engajamento e relação com a sociedade como um todo. De acordo com Caldart (2003):

uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento (CALDART, 2003, p. 66).

A Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, de acordo com o Projeto Político Pedagógico/2020, tem a missão de:

Ser uma instituição pública que promova o desenvolvimento Integral do estudante enfocando os aspectos cognitivos (desenvolvimento das habilidades e competências) e socioemocionais, preparando-os para a atuação cidadã “*no campo e na cidade*” e qualificando-os para o **mundo do trabalho** (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 4, grifos originais (itálicos) e da autora (negrito)).

Observa-se que a escola exprime em seu PPP a preocupação em promover conhecimentos aos estudantes para que possam se desenvolver na sociedade, não apenas no lugar onde ele vivem, mas também no meio urbano – o que, em concordância com Arroyo, Caldart e Molina (2011), reflete uma visão ampla da concepção de camponês, visto que ele é um sujeito social que faz parte de um grupo, mas também está inserido em na sociedade como um todo. De outra parte, tais objetivos visariam, em última análise, qualificá-lo para o “mundo do trabalho”. Nesse aspecto, os termos “qualificando-os para o mundo do trabalho” tanto no campo quanto na cidade, parecem refletir, em parte, uma finalidade educacional que prestigia a escola hegemônica que visa preparar mão de obra com base em princípios de mercado de trabalho, deixando de priorizar, as competências do sujeito.

Observa-se que esta mesma finalidade é prevista no artigo 4º das Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que estabelece que a construção

dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo “constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.” (BRASIL, 2002). Lopes (2002) comenta o assunto ao tratar dos PCNs para o Ensino Médio:

Nesse sentido é que considero necessário o questionamento aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos. (LOPES, 2002, p. 396).

Por certo, essa concepção de escola hegemônica e de educação proposta para a classe trabalhadora pelo sistema do capital se opõe ao movimento histórico de construção da concepção de escola do campo.

Apesar dessa visão desviante apregoada pelos PCNs e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, além de englobar esses conhecimentos que serão “úteis” nas futuras empreitadas profissionais dos estudantes, ressignificam trabalhos que suas famílias desenvolvem, como já acontece nas aulas do professor Inácio.

Para contextualizar o “mundo do trabalho” disponível para a comunidade que a escola atende, é preciso demarcar os aspectos físicos e socioeconômicos do distrito. A capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, possui dois distritos, um deles é Anhanduí. Um pouco desse contexto é explicitado no PPP:

A comunidade foi fundada em 17 de novembro de 1948, pela Lei estadual 1.131, promulgada pelo governador do então Mato Grosso uno, Arnaldo Estevão de Figueiredo, o Distrito de Anhanduí, o primeiro de Campo Grande, tem aproximadamente 5 mil habitantes. Localizado às margens da BR 163 sua história vem sendo construída por todos aqueles que passam pela rodovia e pelos moradores que aqui encontraram um motivo para viverem. A economia da região do Distrito de Anhanduí baseia-se na pecuária, agricultura e o comércio local. Diante das necessidades econômicas os moradores foram se organizando e desenvolvendo suas atividades econômicas às margens da rodovia 163. Com o tempo o comércio localizado às margens da BR 163 se tornou uma das atividades de sobrevivência e

desenvolvimento da comunidade (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 5).

Ao chegar no distrito, veem-se barraquinhas à beira da estrada. As prateleiras com potes de pimentas de todas as cores e tamanhos, frutas, doces, queijos – um colorido que chama muita atenção –, além de esculturas de concreto enormes, entre outros artesanatos.

De acordo com o PPP da escola, algumas características socioeconômicas do distrito são:

As atividades econômicas de Anhanduí são limitadas e, em parte, dependem da demanda do comércio às margens da rodovia. Os doces, temperos, outros alimentos e os artesanatos vendidos nas bancas são produzidos no próprio Distrito. Também temos uma olaria de fabricações artesanais e produção em larga escala, instalada em Anhanduí na década de 1980, também contamos com uma fábrica de laticínios (Indústria de Laticínios Anhanduí). Como apresentado o Distrito vem se desenvolvendo e criando possibilidades de renda, com isso vem surgindo novos empregos, novos investimentos e novas possibilidades econômicas. Ainda assim, nossa comunidade carece de investimentos, emprego, infraestrutura, políticas públicas locais etc. Os moradores ainda precisam ir para Campo Grande (capital) para arrumar emprego, qualificação profissional etc. Nossa região conta com um Posto de Combustível na BR 163 (Posto Eucalipto Locatelli), Restaurante Água Rica, Restaurante Beira Rio, Restaurante Ingazeiro, a praça de pedágio da CCR (Praça Campo Grande), Granja de Suínos (Arão), Mercados, Lojas, depósitos de materiais de construção, bares e lanchonetes etc. Os serviços públicos oferecidos são: Posto de Saúde, delegacia de Polícia (PM), Guarda Municipal, Escola Municipal Isauro Bento Nogueira/Ensino Fundamental, Escola Estadual Polo Francisco C. de Rezende, Correios, Pague Fácil, Banco Bradesco e subprefeitura. O transporte é realizado pelo consórcio Guaicurus, que atende o Distrito com vários horários no decorrer do dia (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 5-6).

O distrito de Anhanduí é um espaço que lembra muito a rotina de um pequeno município rural e apresenta algumas características de cidade, como, por exemplo, casas próximas umas das outras, comércios, escolas, posto de saúde e com uma divisão territorial em lotes destinados a futuras edificações.

Como já consignado, a escola traz uma disciplina intitulada Terra-Vida-Trabalho, também conhecida entre a equipe da escola por T.V.T., que discorre acerca de especificidades do trabalho no campo, os modos de vida dos sujeitos sociais e seu relacionamento com a terra. Em entrevista, o professor Inácio expõe:

Aqui é uma escola do campo, tem a disciplina T.V.T., que na área urbana não existe, né. [...] Tem diferença entre o aluno do campo e da cidade... porque eles identificam o modo de vida dele, aqui é diferente lá da cidade, então se não existisse esse ensino direcionado ao campo, com essa valorização, mostrar para o aluno como ele é importante para a sociedade, com o pertencimento dele na sociedade... ele poderia perder a identidade. [...] a cidade depende do campo obviamente, daí eles veem esse pertencimento, a importância que eles têm, e eu acredito que a educação do campo deve continuar, porque é importante.

A sala de aula reflete a pluralidade existente na escola/comunidade/sociedade. Cabe aos professores aprenderem, no contato com os estudantes, a superar a ideia de um estereótipo de aluno camponês “e descobrir o real, contextualizado, quem é a infância-adolescência real, como é vivida ou não vivida, negada. Os saberes da infância-adolescência-juventude não aprendidos nos cursos de formação são aprendidos diariamente no trabalho, na relação com a sala de aula.” (ARROYO, 2013, p. 97).

Assim, se, ao abordarmos um conteúdo de Matemática em sala de aula, por exemplo, respeitamos, valorizamos e refletimos sobre os saberes trazidos à escola por alunos de um grupo que é socialmente excluído – pedreiros, carpinteiros, agricultores etc. –, podemos promover: a inclusão destes alunos que são excluídos por motivações culturais, econômicas, sociais; uma melhor aprendizagem não só a estes alunos, mas a todos; e o compartilhamento de novos saberes (RODRIGUES, 2018b, p. 126).

É evidente a importância da especificidade defendida pela Educação do Campo, em que a formação desses estudantes possa refletir o pertencimento a um espaço e a valorização do trabalho desenvolvido pelas famílias e pessoas de sua comunidade.

“Vamos aos saberes locais, porque eles também foram acumulados pela humanidade”: A fala de Gelsa [Knijnik] sintetiza o entendimento de diversos pesquisadores a respeito da educação do campo; a escola, como local privilegiado para acesso ao conhecimento, deveria também incluir em seus currículos os saberes que historicamente deles foram excluídos. Aí entram os chamados “saberes locais” (BARBOSA, 2014, p. 180; aspas originais).

Com a proposta de T.V.T., a escola abre margem para que esses saberes locais possam ser discutidos em sala de aula. No entanto, a valorização dos conhecimentos do campo não acontece apenas nesta disciplina específica, mas também em um projeto interdisciplinar que visa abranger o conhecimento científico de várias disciplinas envolvendo-as na prática da vida no campo.

A respeito disso, a gestão escolar da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende tem uma participação imprescindível no desenvolvimento dessas atividades. Nesse aspecto, a escola entende que há “reconhecimento e valorização dos sujeitos”, o que propicia crescente participação: “os momentos proporcionados para estudo, formação, encontros e lazer estão possibilitando discussões, decisões, implementações, integrações e a interdisciplinaridade.” (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 11).

Nesse sentido, D'Ambrosio entende que essa relação entre saberes pode constituir um currículo dinâmico, pois, segundo o autor, “o ponto crítico é a passagem de um currículo cartesiano, estruturado previamente à prática educativa, a um currículo dinâmico, que reflete o momento sociocultural e a prática educativa nele inserida. O currículo dinâmico é contextualizado no sentido amplo.” (D'AMBROSIO, 1996, p. 88).

O currículo dinâmico reconhece que nas sociedades modernas as classes são heterogêneas, reconhecendo-se entre os alunos interesses variados e enorme gama de conhecimentos prévios. Os alunos têm naturalmente grande potencial criativo, porém orientado em direções imprevistas, e com as motivações mais variadas. O currículo, visto como estratégia de ação educativa, leva-nos a facilitar a troca de informações, conhecimentos e habilidades entre alunos e professor/alunos, por meio de uma socialização de esforços em direção a uma tarefa comum. Isso pode ser um projeto, uma tarefa, uma discussão, uma reflexão e inúmeras outras modalidades de ação comum, em que cada um contribui com o que sabe, com o que tem, com o que pode, levando seu empenho ao máximo na concretização do objetivo comum. (D'AMBROSIO, 1996, p. 89).

A amplitude de um currículo dinâmico defendido por D'Ambrosio (1996) se alinha a uma educação problematizadora e libertadora defendida por Freire (1996), que contraria o que ele denomina de “educação bancária”, em que o mestre deposita o conhecimento nos alunos e pede um recibo (avaliações) para que eles deem conta de um conhecimento que eles devem apenas memorizar.

Do ponto de vista de Freire (1996), o ensinar, na escola, tornou-se mais importante do que o aprender. Historicamente, aprender precede o ensinar. Então, podemos compreender que o caminho proposto pela escola é contrário à ordem natural do conhecimento. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer os dois, tanto o aprender quanto o ensinar. Segundo Freire, esse é um processo em que quanto mais o educador aprende, melhor ele pode ensinar, e quanto melhor ele ensinar, também estará aprendendo. Então, a escola é esse espaço onde há o compartilhamento de saberes:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são, assim, práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 14).

A partir da ideia de Paulo Freire, temos o que ele chama de “do-discência”, que se trata da relação indissociável entre educador e educando, segunda a qual o professor e o aluno ensinam e também aprendem entre si. O ciclo gnosiológico é um conceito trazido por Freire e diz respeito ao movimento entre professor e aluno na do-discência, em que, a partir de um conhecimento já existente, pode-se produzir um novo conhecimento: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 21).

Freire prega ainda que somos seres inconclusos e, conscientes dessa inconclusão, temos a esperança em continuar sempre buscando mais conhecimentos. A partir desse ponto de vista, a ideia de do-discência é imprescindível para o educador consciente. Freire complementa que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p. 22).

Ainda sobre a missão da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, de acordo com o seu PPP, “[...] a escola deve ser um local que proporcione a educação crítica, reflexiva e transformadora, levando em consideração os saberes do campo (experiências), as diferenças e subjetividades individuais e as questões locais da comunidade e da escola.” (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 4). Sendo assim, o projeto referente à escola do campo inclui especificidades inerentes ao campo, reconhecendo as diferenças dos sujeitos sociais do campo:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

No que diz respeito ao projeto interdisciplinar, ele tem a duração de, praticamente, todo o ano letivo. Inicia-se em uma reunião com um grupo de professores e coordenadores que promovem discussões a partir de textos lidos anteriormente e juntos pensam numa proposta de projeto. No ano de 2019, foram formados cinco grupos interdisciplinares; cada grupo ficou com certa quantidade de turmas, com as quais desenvolveram as atividades em suas aulas no decorrer do ano. A professora Vânia explica a dinâmica do projeto interdisciplinar: “*Nós começamos no início do ano e concluímos agora, no final de novembro. Sim, um projeto escrito, foi montado um cronograma, todos os projetos nós fizemos dessa forma*”.

De acordo com a fala de Inácio, o projeto não é uma proposta extracurricular. Os grupos de trabalho interdisciplinar ocorrem periodicamente, com a seguinte dinâmica: os professores leem textos e discutem em uma roda de conversa e, a partir dali, planejam suas aulas de forma a abranger o projeto. O projeto de cada grupo é entregue ao coordenador da escola e impresso de acordo com as normas da ABNT, contendo título, objetivo e cronograma. Também há uma data para a apresentação final, quando é feita a exposição de todo trabalho desenvolvido durante o ano. O professor menciona que:

Faz parte das aulas, porque nós estudamos durante esse período, nós temos o planejamento presencial que é um dia que você vem na escola e estuda e trabalha em cima disso, então dentro desse planejamento presencial está envolvido o nosso projeto. O meu grupo é o grupo 1, da agricultura familiar.

De todos os cinco grupos, abordaremos aqui apenas o Grupo 1, que tratou do tema Agricultura Familiar e que continha os dois professores participantes da pesquisa como seus integrantes. Arroyo (2013, p. 92) fala dessa modalidade de projetos como “[...] ricas sensibilidades pedagógicas que nos instigam a entender os(as) educandos(as) das escolas públicas populares. Vê-los com outros olhares sabendo que lutar por sobreviver, trabalhar, não é coisa só de gente grande”. O autor ressalta:

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa (ARROYO, 2013, p. 32).

O projeto mencionado parece estar vinculado à ideia de “transcender” o currículo do ensino médio, focando nas vivências dos educandos. “Muitos educadores(as) docentes sabem que esses saberes, leituras de mundo e de si mesmos que eles e os educandos carregam não podem ser ignorados.” (ARROYO, 2013, p. 91). Esses saberes próprios da comunidade, quando evidenciados e investigados, proporcionam aos alunos o reconhecimento da importância das atividades desenvolvidas por seus pais e demais integrantes da comunidade.

O professor Inácio menciona na entrevista que:

[...] muitos que já passaram por aqui sabem como funciona aqui, por exemplo, a gente trabalha muito com isso aí de aproveitar os conhecimentos, essa bagagem que os alunos já trazem, os conhecimentos prévios deles relacionados a isso, então a gente trabalha com muitos projetos, inclusive esse ano tivemos um projeto de agricultura familiar, onde a gente trabalha todas as disciplinas envolvidas Matemática, T.V.T., Biologia... Então eles já estão acostumados [...] a gente trabalha sempre nessa linha, relacionando a uma coisa voltada a realidade deles.

De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola também é um lugar onde há interesses do Estado e das classes subalternas. Para estas, a educação consiste em um objetivo tanto voltado para subsistência quanto como forma de superar as relações de exploração, enquanto para o Estado é um instrumento de ação e poder políticos. As autoras discutem acerca de escolas do campo em seu livro, pois fazem parte do que elas denominam de ‘classe subalterna’.

A imersão nesse espaço, a escola, permite notar com mais afinco as relações de poder que permeiam a escola, tanto nas ações cotidianas, como nas expressas nos documentos que a regem. Sabemos que “[o] Estado define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente assim, as relações sociais. Infiltrando-se em tudo isto, implicitamente, dispõe de sistemas de controle.”(EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 60).

Sabe-se, desde 2000, quando foram instituídos os PCNs do Ensino Médio, que “a contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCNEM capaz de produzir uma revolução no ensino.” (LOPES, 2002, p. 390). Em busca disso, a escola faz o possível para adequar-se a essas propostas contidas no currículo nacional, pois há uma hierarquia que impõe o que é “adequado” e deve ser ensinado e aprendido no contexto escolar.

Entendemos, em contraponto, que os contextos não podem ser tomados como territórios fixos, pois dependerão do local e das estratégias pedagógicas dos profissionais. Além disso, “a realidade diferencia-se para cada um, dependendo de suas vivências no dia a dia, das ocupações de seus familiares, das formas de lazer etc.” (BARBOSA, 2014, p. 170). Assim, mesmo os estudantes da mesma escola têm realidades diferenciadas e não há possibilidade de tratar de todas elas individualmente.

Essa defesa de uma formação mais plural encontra justificativa na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar... Que escola, que currículo e que formação dos seus professores darão conta dessa escola articulada aos processos produtivos, de trabalho, de lutas do campo? (ARROYO, 2012, p. 363).

Nesse sentido, o autor convida-nos a refletir sobre qual escola, que currículo e que formação de professores conseguirão desempenhar essa conexão entre saberes do campo e

conhecimentos escolares, de maneira que contemple as conquistas da luta de movimentos sociais.

4.3 CONTEXTOS EM SALA DE AULA

Neste subtópico, são abordados os diversos contextos presentes nas salas de aula dessa escola do campo, unindo as informações obtidas na observação participante, registradas no Caderno de Campo, e nas entrevistas com os dois professores, fontes essas que juntas irão compor uma perspectiva do contexto geral da escola do campo em que realizamos essa pesquisa.

A observação participante concentrou-se no período vespertino na Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, que atende turmas do Ensino Médio. Foram cerca de dois bimestres, iniciando-se no mês de março e finalizando em junho do ano de 2019, na tradicional festa junina.

4.3.1 Os alunos: contextos e aspirações

Como ponto de partida, faz-se necessário conhecer um pouco das características gerais dos alunos que estudam na Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende. Quem são esses estudantes e quais são seus saberes, valores e cultura? Para tanto, recorreremos ao documento que rege a escola. De acordo com o PPP (2020), a comunidade escolar é composta por pessoas advindas de várias regiões em torno e no próprio distrito:

Estamos localizados numa grande região Rural; assim, os grupos sociais existentes nesta nossa comunidade são diversos. Os alunos fazem parte e residem em fazendas, assentamentos, chácaras, sítios, comunidade quilombola (BURITI) e os alunos que residem na zona urbana do Distrito. Com isso, a Escola Estadual Polo Francisco C. de Rezende está alicerçada em atitudes e valores capazes de desenvolver a formação Integral do Estudante, com base nas Competências Gerais da Educação Básica e na formação para cidadania (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 6).

No período vespertino, os alunos estão divididos em três turmas do Ensino Médio. Durante a observação, foi constatado que a sala de aula do 1º ano “A” era a menor em quantidade de alunos, com apenas oito alunos matriculados; já a sala de aula do 2º ano “A” contava com vinte e dois alunos, sendo quatro inativos, e a sala de aula do 3º ano “A” era composta por dezenove alunos, dois deles inativos na chamada, pois, segundo a professora Vânia, esses alunos foram transferidos para o período noturno.

A escola, portanto, conta com alunos pertencentes a contextos diversos, e “[...] acredita que o espaço educativo é constituído pelas diferenças. Assim, o reconhecimento e a valorização de cada indivíduo, cultura, crença, tradição e saber, possibilitam o pluralismo e este, por sua vez, garante o respeito no interior da escola.” (ESCOLA ESTADUAL POLO FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE, 2020, p. 11).

O contexto escolar, de efeito, é permeado por essa rica pluralidade de indivíduos e realidades, o que se contrapõe ao senso comum de que os estudantes de uma escola de campo teriam uma identidade única que deve ser respeitada. Porém, sabe-se que:

A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. [...] É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e currículo (SILVA, 2000, p. 97).

O PPP da Escola Polo Francisco Cândido de Rezende reconhece tais diferenças e busca “reconhecimento e valorização” de toda a comunidade. Isso é um ponto positivo, pois se determinada escola do campo “normaliza” identidades no contexto escolar, ela conseqüentemente concebe um modelo único de ensino, não reconhecendo a pluralidade da comunidade (MONTEIRO; MENDES, 2010).

Ao adotar essa visão de educação, a Escola Polo tende, com esforço, a distanciar-se da concepção original de escola e histórica, que tem a intenção de normalizar os alunos. Rodrigues (2018a) discute esse modelo com base nos estudos de Michel Foucault acerca do poder disciplinar:

[...] escola é uma instituição disciplinar a qual faz uso de mecanismos que, dentre outras coisas, organizam, ordenam, hierarquizam, classificam, homogeneizam, comparam, analisam, avaliam e excluem, com o objetivo de normalizar e domesticar, não só a partir da vigilância e punição, mas também da recompensa. A normalização e a domesticação objetivada pela escola cumprem o papel de posicioná-la como um aparelho de Estado, que tem o objetivo de defender o modelo de sociedade vigente (RODRIGUES, 2018a, p. 239).

Em especial, a Matemática, considerada fundamental desde o início da jornada escolar, disciplina o indivíduo a resolver listas de exercícios mecanicamente, classificando seu desempenho por meio de uma nota que considera também o comportamento do aluno.

Assim, segundo os professores entrevistados, a escola possui características singulares por ser uma escola do campo. A professora Vânia, ao ser questionada acerca do

diferencial entre a escola do campo e a escola da cidade, visto que trabalhou por muito tempo em escolas urbanas, diz:

A comunidade era muito boa, os alunos muito bons também, porque quando você trabalha numa comunidade pequena, acho assim, que é muito mais produtivo, entendeu?! Você tem mais capacidade para trabalhar individual com o seu aluno, dá mais atenção para o seu aluno. Você viu ali no estado, né, tem pouco aluno e você pode estar auxiliando mais eles. Já na escola na cidade é mais difícil às vezes a gente deixa alguma coisa a desejar. Essa diferença, ela acontece assim, não em questão da aprendizagem, tá, porque os alunos praticamente são os mesmos, você é o professor e o aluno tem que aprender, você tem que saber conduzir. A diferença entre os alunos aqui, eu vejo mais interesse neles, porque a escola da cidade como é uma sala tumultuada nem tudo você consegue enxergar, quem enxerga é as pessoas que estão por fora, que às vezes você vai vendo o que vai acontecendo com aquele aluno, um já fala “olha, esse aluno não consegue aprender, tem dificuldade”, você tem que estar muito, muito em cima disso, e verificando as diferenças, né; mas, eu acredito assim que em questão de trabalho é igual. A única diferença é que aqui tem uma disciplina do Campo, você tem que trabalhar essa disciplina com aluno. né...

Em sua fala “*ali no Estado tem pouco aluno e você pode estar auxiliando mais*”, a professora refere-se aos alunos do período vespertino, cujas turmas contam com número de alunos reduzido, o que possibilita que ela os atenda de mesa em mesa, esclarecendo e reforçando o conteúdo. Ela faz uma contraposição com as salas superlotadas das escolas urbanas, onde se torna difícil uma aproximação entre professor e alunos. A professora ainda ressalta que esse distanciamento provoca a falta de reconhecimento das diferenças, referindo-se, mais uma vez, à aprendizagem.

Ainda em relação à aprendizagem, a professora Vânia tem a compreensão de que os alunos da escola do campo não são inferiores aos da zona urbana quando diz que “os alunos são praticamente os mesmos”, referindo-se à questão de aprendizagem e enxergando o professor no papel central neste processo.

O destaque da professora merece atenção porque, segundo Monteiro e Mendes (2010, p. 5), o modelo tradicional e histórico associa os alunos da zona rural à dificuldade de aprendizagem, ingenuidade e timidez. Em relação a esse último aspecto – timidez –, por exemplo, o professor Inácio, ao expor sua ideia da diferença entre alunos de escolas urbanas e alunos do campo, afirma:

Ah, tem [diferença]. Até o comportamental dos alunos, eu acho que os alunos aqui são mais humildes, então de uma certa forma é mais fácil de trabalhar com esses alunos, não que os alunos não têm a indisciplina, têm, mas assim, é muito menos que na capital, por exemplo, porque lá acho que a cabeça dos alunos é diferente, eles convivem com outras coisas, então assim, é muito difícil você prender o aluno na zona urbana, na sala de aula, por exemplo, na tecnologia que eles vivem; não que aqui não temos, né? Em geral todos os alunos, eu vejo por esse lado talvez são alunos mais humildes, digamos assim por morar em fazendas em um lugar pequeno

eles são mais humildes, são mais dóceis, menos rebeldes do que os alunos da cidade, né, há uma diferença bem notável.

Esses adjetivos carregam, na maioria das vezes, conotação dúbia no que tange a um estereótipo de sujeito do campo, geralmente associada à limitação, a atraso. E, a partir do momento em que se considera o camponês como atrasado, isso modela um conhecimento a ser ensinado, que, por sua vez, pode ser raso e limitado, além de ignorar os conhecimentos dos alunos e sua cultura, ao ministrar uma aula apenas expositiva.

O professor também ressalta que na extensão Santa Luzia, por ser localizada em uma fazenda, os alunos vêm de propriedade rurais e apropriaram-se de uma característica mais camponesa, como forma de identificação e pertencimento ao campo. Segundo Inácio,

(...) Na extensão é mais [diferente] porque o convívio deles é lá e eles se sentem estranhos quando eles vão para a cidade, inclusive uma época aí a escola levou eles para um passeio em Campo Grande eles fizeram uma gincana e eles ganharam um passeio para o cinema, assistir filme... E eles ficaram todos deslumbrados, porque foi a primeira vez que foram no shopping, na cidade grande e tal, para alguns que nunca viram era diferente... Mas eles têm esse pertencimento ao campo e preferem estar lá, inclusive quando vou dar aula tem meninos que... tem um menino lá que vai de fivela, a gente chama ele de homem fivela porque ele vai de cowboy mesmo, fivelona e bota, a maioria lá usa bota né, vai de chapéu, então tipo homem do campo mesmo, e eles não ligam, então é a característica deles e eles vão assim e pronto.

Apesar das sensações dos alunos quanto à experiência vivida, é preocupante qualquer fala que tende a aproximar-se de um estereótipo de pessoa do campo à medida que não se pode pensar que determinadas características devem ser atribuídas a todos. Isso porque:

[...] há uma diversidade enorme de culturas, de acordo com cada região brasileira, ou mesmo com a modernidade que rompeu muitos paradigmas; por exemplo, atualmente, é possível encontrar um camponês mais tradicional, como homens mais velhos com trajes característicos, como também um sitiante com trajes e costumes semelhante a certos grupos das grandes metrópoles (DIAS, 2016, p. 16).

Será que na fala “a gente chama ele de homem fivela porque ele vai de cowboy mesmo” há um sentido pejorativo? Com base nas observações, não foi possível identificar qualquer conotação de cunho depreciativo na fala do professor. Contudo, é inegável que a imagem que se tem do homem do campo muitas vezes está ligada a um modelo criado pela sociedade.

Com efeito, no Brasil, foi criado um “personagem” de homem do campo que tem forte influência da indústria da música sertaneja atual, em que os trajes e costumes são características marcantes, como: o chapéu, bota, cinto com fivelas grandes. No entanto, esse personagem, mesmo sendo bastante difundido e “assumido” por parte de alguns camponeses,

não representa a realidade de mulheres e homens do campo. Nesse sentido, Monteiro e Mendes (2010) ressaltam que há um modelo midiático que geralmente representa a figura masculina, no caso, homens mais velhos com roupa xadrez e jardineira, capim na boca, segurando enxada. Os autores problematizam:

[...] a questão que se coloca aqui é: qual modelo de camponês as pessoas do campo, em especial os alunos das escolas rurais, possuem uma relação de pertencimento? Seria a uma realidade concreta vivida que vai se construindo a despeito das visões urbanas? Ou seria o modelo midiático masculinizado e americanizado? Ou, ainda, seria o modelo tradicional e histórico que os associa a ingenuidade, timidez, e dificuldade de aprendizagem? E a qual modelo esses alunos são remetidos nas representações das equipes pedagógicas? (MONTEIRO; MENDES, 2010, p. 5).

Quanto ao deslocamento dos alunos, os alunos da Extensão Isauro estudam no período noturno, moram longe da escola e utilizam-se de ônibus coletivo para sua locomoção. Muitos deles trabalham no campo e têm que deixar o trabalho mais cedo, ainda durante o dia, para conseguirem chegar à escola à noite, o que nem sempre é possível, em especial quando há fortes chuvas no trajeto.

Os alunos da Extensão Santa Luzia, por sua vez, têm suas residências ainda mais distantes da escola: os jovens saem durante a madrugada de casa para pegar o ônibus escolar e assistirem às aulas do período matutino. Segundo o professor Inácio: *“Esse ano, o 1º “E”, foi muita gente, tinha mais de 40 alunos, na verdade era para ter sido duas salas, mas não tinha condições, não tinha espaço, e acontece que vem decaindo, uns vão embora, aí vai ficando em torno de 30, final do ano uns 32 alunos, mas é um número bom ainda”*. Assim, apesar da dificuldade no deslocamento, os alunos da extensão permaneceram na escola por todo o ano letivo de 2019.

Já quanto à escola Polo, onde concentrou-se a observação participante, mais especificamente tratando do período vespertino, verificou-se que grande parte dos alunos residia no centro do distrito de Anhanduí. De acordo com Inácio,

(...) Ah, digamos assim, é 40% a 50% daqui, o restante é da fazenda, eu acho que à tarde a maioria é daqui, né; porque eles vêm à noite – o pessoal que mora em fazenda – eles trabalham, né. Os que estão à tarde a maioria são menores, à noite também, mas, assim, mesmo sendo menores, muitos trabalham, então os que não trabalham e moram mais perto eles vêm à tarde. Esses alunos que são daqui mesmo de Anhanduí vieram de uma outra cidade, por exemplo, e têm uma outra visão talvez, né, ou talvez não queiram fazer parte daquilo. Mas muitos já têm essa visão, por exemplo, de fazer agronomia para voltar a trabalhar na terra dos pais, então já começaram a ter essa visão de que “Ah eu não vou fazer direito para ser advogado e largar o meu pai com as terras lá”.

Durante a pesquisa, os professores comentaram sobre o fato de os alunos do período vespertino identificarem-se mais com o contexto urbano, pois residem na zona urbana de

Anhanduí. Na entrevista, Inácio ressalta não só isso, como também sobre alguns desses alunos terem vindo da cidade e outros de fazendas em que seus pais eram empregados. No final de sua fala, ele traz os filhos de agricultores, em que alguns têm uma perspectiva de futuro acadêmico voltada para ajudar os pais com a terra.

Ao ser questionado sobre a evasão dos estudantes, o professor diz: *“não é anormal isso no Brasil, eu acho que é geral isso né, começa uma sala cheia e ela vem decaindo, chega no final do ano tá metade”* (...) *“Aqui nós sempre tivemos [evasão]. A característica aqui é essa, né: o aluno vem, ele vai, ele volta...”*.

A ida e vinda dos alunos, mencionada pelo professor, tem uma razão de acontecer: os pais dos estudantes procuram melhores condições de vida na cidade ou em outras fazendas e, quando não ocorre o esperado, retornam, o que gera uma descontinuidade no processo de ensino e aprendizagem.

Outro problema secundário apontado por Inácio é que alguns alunos vão para cidade, retornam para esta escola do campo e acabam ficando sem a nota de Terra-Vida-Trabalho, uma matéria que só existe nessa instituição na localidade. Assim, o professor se desdobra para criar uma atividade em que o aluno possa recuperar a nota, pois é apenas isso que realmente conta no histórico.

Ele ainda ressalta que o número reduzido de alunos no período vespertino deve-se ao fato de a maioria dos estudantes de Ensino Médio trabalhar: *“às vezes começa à tarde e depois começa a trabalhar meio período, daí já fica complicado e vai para noite [...] agora, a maioria que vem das fazendas mesmo é à noite”*, afirma. Talvez por esse motivo o número de alunos no noturno seja elevado, havendo no ensino regular duas turmas para cada série: 1º B e 1º C, 2º B e 2º C, 3º B e 3º C.

Nesse sentido, o seguinte registro das observações em sala merece destaque: *“Um casal da turma do 2º ano “A” está conversando sobre a possibilidade de se transferirem para o período noturno, visto que eles querem ingressar no mercado de trabalho”* (CADERNO DE CAMPO, 2019). Esses dois alunos são do período vespertino e estão namorando há algum tempo. Naquele momento, compartilhavam a conversa com outros da turma.

Em entrevista, Inácio reforça que essa ideia é recorrente entre seus alunos, visto que são alunos do Ensino Médio, e suas aspirações de um futuro promissor muitas vezes envolvem a procura por emprego, principalmente entre o público masculino.

Houve uma brincadeira proposta pelos alunos do 3º ano “A” (vespertino), aberta à participação de todas as turmas do Ensino Médio. Aqueles que aceitassem participar, teriam

que ir fantasiados conforme alguma profissão; quem não fosse caracterizado no dia combinado, pagaria uma “multa” para o 3º ano, que comporia o caixa da formatura. Algumas alunas dos 2º ano e 1º ano participaram, tendo o fato sido registrado no Caderno de Campo:

As alunas estão vestidas conforme a profissão que escolheram. Entre elas, médicas, dentista, psicóloga, cozinheira, maquiadora, engenheira, pedreira, bombeira, policial etc. Decidi colocar o gênero para enfatizar que as meninas levaram a sério esse dia, e não me lembro dos meninos fantasiados (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Como visto, as alunas foram caracterizadas de acordo com algumas profissões, umas tendo retratado aquilo que realmente almejavam como futura área profissional, outras só por diversão.

Em relação a essa expectativa de profissões, vemos que alguns alunos pensam em estudar para sair do campo. Caldart (2003, p. 66) afirma que “[...]as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo”. Dessa forma, existe uma ideia de que a vida no contexto urbano oferece condições melhores de vida, visão essa compartilhada por muitos alunos.

Ainda sobre as perspectivas de futuro que os alunos têm, o professor Inácio relata dois grandes grupos que fazem parte dessa mesma escola: um de alunos que têm seus pais trabalhando em grandes fazendas e outro com aqueles que advindos da cidade para morar em Anhanduí. Ele diz:

Devido a essas mudanças da tecnologia que chegou no campo, hoje a gente vê isso... O chamado êxodo rural, a fazenda que tinha vários trabalhadores para quê? Se o cara tem máquina, avião e não precisa mais carpir, não precisa colher manualmente, aí vai para a cidade e aquela pressão da sociedade "ah você tem que estudar, tem que estudar, tem que estudar, tem que ser isso"; beleza, tem que ser, mas aí a pessoa tem que ver a possibilidade do que que eu posso ser. Talvez alguns aqui, porque assim tem alunos de outras cidades, que são da cidade mesmo, não são do campo, e às vezes fica um pouco tempo aqui vai embora para a cidade, então já são alunos urbanos, digamos assim, e aí eles não veem possibilidade nenhuma aqui.

É importante ressaltar que os alunos têm sonhos e objetivos diversos que podem envolver sua experiência de vida no campo ou não. Segundo Skovsmose (2004, p. 11), enquanto professores “[...] temos que considerar as suas esperanças e aspirações. Nós temos que considerar onde eles querem ir. Significado não representa apenas o passado e o presente. Também representa o futuro”. No caso dos alunos evidenciados na fala do professor, há grupos com aspirações diversas, que podem ser discutidas em sala de aula.

Nesse sentido, Freire (1987) defende uma educação libertadora, que não tem por finalidade obedecer a uma imposição verticalizada, e sim um diálogo horizontal entre educador e educando, refletindo sobre suas experiências e levando em consideração seus anseios e esperanças.

Tal diálogo leva, por certo, conduz a uma troca de saberes e ao interesse pela aprendizagem. Nesse aspecto, anote-se que no dia da observação na aula de T.V.T. – cujas observações são mais adiante pormenorizadas –, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar com outra professora, além de Inácio, antes de este iniciar sua aula: a professora de Biologia. A professora argumenta que “[...] *também já trabalhou com T.V.T.. e afirmou que essa disciplina servia apenas para caracterizar a escola do campo.*” (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Isto porque, segundo esses professores, haveria uma falta de interesse dos alunos mais jovens por essa disciplina. *“Eles afirmaram que os jovens não veem muita atratividade na disciplina, não a valorizam; já os alunos da EJA gostam e a valorizam mais, visto que trabalham no campo. Inclusive a professora diz que nem tem como dar aula para eles, pois eles dão show.”* (CADERNO DE CAMPO, 2019).

De acordo com a professora Vânia, a escola possui um papel central na vida de seus alunos e, ao discorrer sobre a diferença dos alunos da escola do campo, ela diz:

Porque ele vive aqui, e muitos deles que vivem aqui vão se formar e vão para cidade. Você tem que mostrar essa realidade para eles, que eles não precisam sair daqui para trabalhar na cidade [Campo Grande], eles podem trabalhar aqui mesmo. Eu acho que a única diferença é essa, que eles estão distantes, e muitos, pelo que eu percebi, não conhecem, não sabe andar na cidade, às vezes têm que ir com alguém junto, entendeu? isso daí é a diferença. Até para os grandes, lá naqueles alunos do ensino médio, teve um ano que nós levamos eles para o cinema né, que eles ganharam uma gincana; tinha muitos deles que nunca tinham ido no cinema, porque o centro deles para tudo é a escola, aqui, né, então eles querem estar todos os dias na escola, todos os dias, tantos os que estudam aqui no Isauro Bento, como os que estudam lá no Polo Francisco.

A fala da professora abrangeu os seus alunos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, visto que ela trabalha também com as séries iniciais na Escola Municipal Isauro Bento Nogueira. Ela ressalta que há possibilidades para os estudantes ali no lugar onde vivem, apesar de muitos dos moradores de Anhanduí irem trabalhar em Campo Grande e, por vezes, lá se estabelecerem.

De fato, há uma preocupação da escola em trabalhar essa relação de pertencimento dos alunos e a valorização dos modos de vida no campo. Porém, a fala da professora de que *“tem que mostrar essa realidade para ele”* reflete uma extremo no entendimento dessa ideia,

pois a escola do campo não tem o objetivo de orientar os alunos a permanecerem no campo, e sim mostrar-lhes as diversas oportunidades de futuro que têm, seja no campo ou na cidade. Lembra-se, nesse aspecto, que a escola deve valorizar o contexto dos alunos, mas “não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

4.3.2 As aulas: T.V.T. e Matemática

Ao ler o Projeto Político Pedagógico pela primeira vez, nos “*chamou a atenção um eixo temático chamado T.V.T. (Terra-Vida-Trabalho), que é uma subárea de ciências da Natureza junto com Biologia, Física e Química, mais voltada para as especificidades do campo*” (CADERNO DE CAMPO, 2019). As aulas de Terra-Vida-Trabalho, assim, foram inseridas na ementa da escola para especificá-la como uma escola do campo.

A primeira observação na aula de Terra-Vida-Trabalho ocorreu em uma quarta-feira, dia 27 de março de 2019. Era a primeira aula do professor Inácio, pois a professora anterior foi para a extensão Santa Luzia trabalhar como coordenadora. O Caderno de Campo registra:

Na turma do 1º Ano, a discussão proposta para o dia foi “Produção de Banana”. Havia apenas oito alunos presentes. [...] A discussão, que era para ser sobre plantação de bananas, parece ter tomado outro rum. Ele começou a falar, de modo geral, desde os latifundiários, até a agroecologia versus agronegócio. Ele questionou a turma sobre o que era latifundiário; em seguida, disse que eram os grandes proprietários de terra. Em seguida, falou sobre agricultura orgânica, ou seja, “aquela que não tem veneno”, e disse que para vender um produto como orgânico tem que estar aprovado por lei. Em sua explicação, ele menciona a alta produção de soja no estado de Mato Grosso do Sul. Antigamente não havia condições climáticas para plantação, mas com o melhoramento genético da semente, foi possível adaptar a soja ao clima de MS. Ele afirma ainda que o leite, por ter baixo custo de venda e alto custo na produção, não é muito produzido na região. Inicialmente a proposta de Agroecologia era a produção de alimentos orgânicos e, conseqüentemente, saudáveis. Visando o lucro, os produtores passaram a produzir apenas um ou dois tipos de alimentos. Mas não pela lógica de descanso do solo, e sim pela necessidade de produzir aquilo que está em alta, para obter mais lucro. Então, o professor diz que o agronegócio tomou a frente, e que “a Agroecologia tornou-se uma utopia” nas palavras dele. No agronegócio o foco está no capital. Os donos de terras desmatam em grande escala para plantação e exportação. O professor salienta ainda que os agrotóxicos eram uma arma química na guerra... Rapidamente bateu o sino, nem deu tempo de o professor concluir sua explicação (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Por ser a primeira aula de T.V.T. que o professor Inácio dava para turma, essa abordagem mais geral foi interessante, pois ele problematizou a questão da concentração de

terras nas mãos de poucos fazendeiros e o interesse desses apenas na exportação e no acúmulo de capital. Dessa forma, essa abordagem se contrapõe ao

[...] modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 19).

Assim, vemos que o professor reforça em sua fala a crítica ao poder dos grandes proprietários de terra, que visam apenas o próprio lucro a despeito da degradação do ecossistema. E enaltece a produção de pequenos agricultores, mencionando a agroecologia como uma alternativa sustentável e que deve ser valorizada.

Diante do que foi observado, houve uma discussão pertinente em defesa da produção sustentável. Percebe-se que o professor se esforça para discutir sobre o cenário campesino da região, que diz respeito ao contexto de muitos alunos da escola. Como vimos, ele é formado em Ciências com pós-graduação em Matemática e Física, e essa atitude em sala mostra que mesmo que o professor esteja ligado às Ciências Exatas, pode abordar questões sociais e discutir criticamente assuntos inerentes ao contexto dos alunos.

O professor parece ter um vasto conhecimento acerca da produção agrícola, o que foi destacado também na entrevista. Inácio menciona o contraste entre o método tradicional de plantio e a hidroponia:

[...] o método tradicional, se a gente for ver, ele polui muito porque ao mesmo tempo que eu vou ter uma irrigação, é um gasto muito alto de água; eu vou ter que por adubo sintético, calcário, alguma coisa; depois eu vou ter que passar agrotóxico para combater pragas. Então, quer dizer: é um método que gera mais gastos e é o mais terrível; aí quando eu venho para hidroponia, eu tiro fora o agrotóxico, eu tiro fora o desperdício de água, eu ganho tempo de produção.

Além disso, ele menciona aspectos do modo de produção orgânica e agricultura familiar, com o intuito de revelar os benefícios nos pequenos modos de produção, não só para o produtor rural como também para o consumidor final.

O professor Inácio desenvolveu diversas atividades com as turmas do vespertino. No 2º ano “A”, ele promoveu uma discussão acerca da produção de morangos. O Caderno de Campo descreve o momento:

Eu chego cedo e mais uma vez fico aguardando na sala de informática, junto com a professora de Matemática. Dessa vez, os alunos de T.V.T. vieram gravar um vídeo dançando “Morango do Nordeste – Karametade” para o trabalho que fizeram ao tratar do cultivo de morangos. Os dançarinos são o casal do 2º ano, a moça está com vestido vermelho e o rapaz colocou um chapéu de caipira disponível

na escola (na falta de um chapéu de cangaceiro), visto que a música fala “Ela é um morango aqui do Nordeste. Tu sabes não existe, sou cabra da peste”. Enquanto o casal dança, as meninas fazem a filmagem. Eles ficaram envergonhados pela minha presença e riram bastante. Ao terminar, foram para sala, fizeram a apresentação e depois tiveram uma confraternização apresentando comidas que eram feitas com morangos. Enquanto eles estavam na sala de informática, uma aluna menciona o bolo com recheio de morango ao creme que ela tinha trazido e fala que dará um pedaço de bolo para a professora, e eu brinco falando que queria também. Ao terminar a aula, a aluna desceu com dois pedaços de bolo e nos entregou. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Em entrevista o professor Inácio complementou a ideia de apresentar a música “Morango do Nordeste”, destacamos abaixo um trecho da entrevista na íntegra:

Professor: Trabalhamos nas aulas de T.V.T com morango. Para onde que ele vai, por exemplo, cidade onde ele gera renda, consumo... Alguns produzem aqui também, inclusive tem muito, você provoca eles para ver: "Ah eu tenho lá em casa o problema lá é que as formigas comem tudo". E de fato, né, por que elas comem? Porque é uma fruta doce, e as formigas adoram. Hoje, por exemplo, o sistema de produção é hidropônico, então a gente falou sobre a hidroponia: O que é? Aquele sistema suspenso, né, na verdade não é só água, tem nutrientes que a planta precisa. No Brasil é mais assim, por quê? Exatamente porque diminui a praga, a produção é mais rápida e produtos com melhor qualidade. Então eles começam a relacionar isso, achar as ideias do que eles vão fazer e tal. T.V.T. é abrangente, você pode trabalhar muitos temas...

Pesquisadora: Ah, sim... Eu cheguei a ver um pouquinho da apresentação sobre o morango aquele dia que eu estava na sala da informática.

Professor: Ah, sim... foi muito corrido; eles fizeram teatro e um tanto de coisa, a música... Você viu?

Pesquisadora: Sim... Morango do Nordeste...

Professor: É cultural né... Por que morango do nordeste? Aí eles me perguntaram: “por quê?” Então sabe por que que é? “Você é um morango do nordeste”... Porque no nordeste não produz morango. Bem, hoje produz, produzem qualquer lugar que você quiser, mas imagina no nordeste uma terra mais... Precisa de muita água... Acho que hoje produz, mas naquela época não, então morango do nordeste era uma coisa tão rara, especial... Imagina um morango no nordeste? Seria como oásis no deserto, digamos assim, então, por isso aquela música... Faz conexão com isso, “você é o meu morango aqui do nordeste”, justamente por isso, porque uma fruta que muita gente gosta, admira, mas nem todo lugar ela tá disponível; então, imagina é uma relíquia, mas não que não produz hoje porque a tecnologia produz aonde você quiser. Inclusive, quando eu trouxe o tema para eles de hidroponia, não é uma coisa nova de hoje, é de 1960, é uma técnica que eu preciso de terra para produzir? Não. Eles (os alunos) disseram “uai mas como assim, não?”. Naturalmente sim, tá aí, né? mas se eu não tiver terra, é possível hoje, através da tecnologia, água e nutrientes; é o que a planta precisa. Se eu consigo fornecer esses nutrientes para ela e a água você produz, no caso, a hidroponia. Só que a hidroponia virou um agronegócio gigantesco hoje, mas você não vai penalizar isso na produção de alimentos. Por exemplo, eu tenho pouco espaço, pode produzir alface, mas tem muita praga e não tem muita irrigação, o que eu faço? A hidroponia é uma solução. Gastar um pouquinho para montar, gasta... Inclusive a gente ficou de montar mas não deu tempo de novo; acabou as nossas aulas, a outra professora voltou. Os meninos estavam montando um sistema de hidroponia esse ano, acabou que não deu tempo... Eu quero produzir morango, dentro dessa sala eu consigo? Consegue. Mas não precisa de terra? Não.

Ainda sobre as aulas de Terra-Vida-Trabalho, o professor afirma: “*O tema T.V.T. não tem um currículo formado, é você que tem que desenvolver; então, é complicado se você for trabalhar todo ano a mesma coisa, não dá. Então, a gente trabalha essas questões ecológicas, socioeconômicas, sempre nessa vertente*”. Neste caso, o professor Inácio ressalta que essa disciplina não possui conteúdos prescritos a serem trabalhados durante o ano, o que possibilita a escolha de temas que fazem parte do contexto dos alunos.

Sabe-se que todos os professores têm, ou pelo menos deveriam ter, autonomia dentro da sala de aula, porém, há intensa cobrança por parte de coordenadores, diretores, Secretarias de ensino, documentos oficiais, entre outras, e tais imposições externas podem mudar os rumos das aulas. “O procedimento de ensino da Matemática Escolar é frequentemente decalcado em livros didáticos, currículos e na cabeça do professor, o que implica que tudo o que o aluno irá ver durante o bimestre, semestre, ano, etc. já está determinado” (RODRIGUES, 2017, p. 119).

Em relação ao ensino de Matemática, Inácio – que, além das aulas de T.V.T., trabalha com Química e Física – comenta sobre como preparava suas aulas:

Por exemplo, se eu vou trabalhar lá em geometria, a gente traz algumas coisas, artigos científicos, algumas páginas que a gente traz de outros livros, eu mesmo formulo esses exercícios direcionados; há um certo objetivo que a gente quer trabalhar e a gente vai desenvolvendo aquilo ali em cima daquele projeto ali. Então não segue à risca a página tal e vamos fazer esse exercício, né; muitos professores falam: “copia essa página aí até o número tal”, então, assim, para que eu vou copiar um livro? Se já está escrito no livro eu vou lá fazer o exercício no livro, agora a gente pode, sim, trabalhar uma questão do livro que eu reformulo de outra forma, e resolver esse problema.

Em outro momento, ele diz não utilizar o livro didático, pois há respostas no final. e então, prefere pesquisar e formular questões para seus alunos. Quando está trabalhando com determinado projeto, traz algo novo direcionado ao tema que está sendo discutido pelo grupo de alunos.

Em se tratando da aula de Matemática com a professora Vânia, na turma do 1º ano “A”, na observação feita no dia 30 de maio de 2019:

Um aluno faltou, então temos sete presentes. A professora se direcionou para turma e perguntou: “Quem trouxe o livro?”, não houve uma mão levantada sequer. Um aluno saltou da cadeira e falou: “Eu vou lá buscar professora” e penso que foi até a “biblioteca”. [...] Passado um tempo, o aluno retornou, sem livros. Na falta de livros, a professora resolve escrever o conteúdo no quadro branco. O conteúdo é Função Logarítmica, ela afirma que vai trabalhar pelo restante do bimestre. A professora termina de escrever os exercícios no quadro e senta-se em sua mesa. Confere a página 161 do livro didático, que está posto sobre a mesa (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Ilustração 5 – Exercícios de Função Logarítmica (Livro Didático) transcritos na lousa

Atividades

▶

Anote as respostas no caderno.

1. Calcule o valor de y em cada equação.

a) $\log_4 y = 3$	d) $\log_y 125 = 3$
b) $\log_3 36 = 2$	e) $\log_2 y = 5$
c) $\log_9 y = 1$	f) $\log_y \left(\frac{1}{256} \right) = -4$

2. Escreva uma igualdade logarítmica utilizando os números dados.

a) 9, 2 e 81	d) $\sqrt{6}$, $\frac{1}{2}$ e 6
b) 7, 0 e 1	e) -2 e 0,01
c) -3, $\frac{8}{27}$ e $\frac{3}{2}$	

Logaritmo e função logarítmica / 161

Fonte: SOUZA, Joamir. GARCIA, Jaqueline. # Contato Matemática. 1º Ano do Ensino Médio: 1ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

Ainda no Caderno de Campo: “Um aluno menciona, ‘mas professora, na questão d), y elevado a 3 é igual a 125, então y é igual a raiz cúbica de 125, e agora?’ A professora vai ao quadro e fatora o 125, resultando em 5 elevado a 3”. Ela tinha resolvido uns exemplos antes e parece ter pensado que essa era uma dúvida de todos, por isso se dirigiu ao quadro e deu-lhes a resposta.

Assim como nos livros didáticos mais antigos, os de hoje – às vezes disfarçados – seguem a forma tradicional de ensino da Matemática, dispondo da sequência: apresentação do conteúdo, exemplos e exercícios do tipo “siga o modelo”. Há também os professores que foram instruídos dessa maneira e carregam consigo a ideia de que para aula de Matemática ser “boa”, deve-se seguir essa ordem.

Em uma aula observada pela pesquisadora na turma do 2º ano “A”, a professora inicia dizendo que explicou o conteúdo de Relações Trigonométricas na aula anterior e, naquele momento, a reforçaria a partir de mais alguns exemplos no quadro para, em seguida, passar exercícios, transcritos pela pesquisadora para o Caderno de Campo:

Aula 2º “A” - 21 de março de 2019: O conteúdo trabalhado foi Relações Trigonométricas, a professora passou uma atividade no quadro me falando da dificuldade em desenhar triângulos naquele tipo de lousa. Ao terminar, ela parou ao meu lado e falou acerca dos livros didáticos. Me mostrou a página 257 do livro do 1º ano, falando o que estava trabalhando com eles, e destacou: “O conteúdo que estou trabalhando com o 3º ano está no livro do 2º. E o conteúdo do 2º ano está no livro do 1º ano.”

Aula 2º “A” - 27 de março de 2019: Questões:

- 1) Um observador de uma torre, colocada a 10m da base de um reservatório de água, vê seu ponto mais alto de um ângulo de 60° . Calcule a altura do reservatório.
- 2) Calcule o valor de x e y em cada caso, supondo que as medidas estejam dadas numa mesma unidade: [a professora desenhou os triângulos no quadro*]
 - a) Triângulo com ângulo reto formado pelos lados x e y . e 30° no ângulo superior, a hipotenusa tem medida 30.

- b) *Triângulo com ângulo reto formado pelos lados x e y . e ângulo de 30° inferior. Hipotenusa de $4m$.*
- 3) *(UFPI) Um avião decola percorrendo uma trajetória retilínea, formando com o solo um ângulo de 30° (suponha que a região sobrevoada pelo avião seja plana). Depois, de percorrer 1.000 metros, a altura atingida pelo avião, em metros é? ____.* (CADERNO DE CAMPO, 2019).

No ensino da Matemática, “seja no campo ou na cidade, independente do país e das conjunturas histórica e social, o modelo de ensino que prioriza a memorização, a repetição de exercícios, a aplicação de fórmulas, dentre outras abordagens mecânicas de ensino, ainda é amplamente adotado”. (LIMA; LIMA, 2013, p. 4).

As formas tradicionais do ensino da Matemática podem ser eficientes para alguns alunos que se adaptam a essa forma mecânica de praticá-la. No entanto, podem fazer também com que alguns alunos percam o interesse pela disciplina:

Estas regras e técnicas são cópias mal feitas da Matemática, simulacros, que menos têm a ver com Matemática que com facilidades criadas, tanto por professores quanto por autores de livros didáticos, para “melhor ensinar” os conteúdos matemáticos na escola, que na verdade buscam a automação das atividades escolares. (RODRIGUES, 2017, p. 99).

Sob este ponto de vista, os exercícios e problemas matemáticos trabalhados na escola acabam apresentando contextos que, não raras vezes, servem apenas de pretexto para que regras e técnicas sejam mais bem memorizadas pelos alunos. Esses contextos artificiais e vazios de significado contribuem para o desinteresse dos educandos, que não se veem representados e pertencentes ao meio.

Neste sentido, D’Ambrosio ressalta que a prática em sala de aula “não pode focalizar a mera transmissão de conteúdos obsoletos, na sua maioria desinteressantes e inúteis, e inconsequentes na construção de uma nova sociedade.” (D’AMBROSIO, 2019, p. 48). Em vista disso, ao entrarmos pela primeira vez na sala de aula do 3º ano “A”, em uma quinta-feira, 21 de março de 2019, observamos:

O conteúdo era Probabilidade. A professora estava corrigindo atividades da aula passada. Ela pergunta para turma as respostas a que chegaram, mas apenas duas alunas participam. O restante comenta sobre a festinha dos aniversariantes do mês e a formatura que estão organizando. Até me oferecem rifas. A correção segue: questão “e) Qual a probabilidade de um número ser maior que 12 e menor que 25? OBS: Dentro do espaço amostral de números naturais até 28”. Os alunos não parecem estar muito interessados na correção. Então a professora começa a conversar comigo, me fala da pós que já fez e das vezes que tentou ingressar em um mestrado pela Federal, mas com sua jornada de quase 60 horas fica inviável (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Sabemos que a contextualização no ensino da Matemática possui ampla abordagem. Souza (2014, p. 17) considera que “[...] alguns contextos são de fundamental importância no ensino dessa área de conhecimento, como a própria Matemática, a História da Matemática, outras áreas do conhecimento e as práticas sociais.” De acordo com a autora, por meio da contextualização podem-se atribuir significados aos conceitos da Matemática escolar, favorecendo a compreensão desses conhecimentos pela associação com os diversos campos científicos.

Neste sentido, a contextualização e a possibilidade de produção de significados nos processos de ensino e de aprendizagem na escola poderiam oferecer “os instrumentos comunicativos, analíticos e materiais para que elas possam viver, com capacidade de crítica, numa sociedade multicultural e impregnada de tecnologia” (D’AMBROSIO, 2019, p. 48). Em concordância com isso, a proposta de Educação do Campo defende:

Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Em entrevista, foi indagado à professora Vânia a respeito de como é feito o planejamento das suas aulas. Ela respondeu: “*O meu planejamento é online, né; eu vou, pego lá o referencial curricular, vejo que eu estou trabalhando, né. Eu trabalho com as habilidades e competências, e ali eu faço a metodologia de como que eu vou trabalhar com meu aluno*”.

Ao ser questionada sobre como é feita a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Matemática, Vânia responde:

Nem sempre você consegue cumprir todo o conteúdo, porque às vezes vê lá no currículo que você tem que trabalhar várias questões, que nem na trigonometria; vêm, claro, situações para você trabalhar que não dá tempo, tá?! Não dá! Porque envolve muita coisa, você está envolvido com outras coisas que também tem que trabalhar e desenvolver com o aluno; o projeto mesmo é um, então você aproveita o projeto para trabalhar dentro da sua disciplina também.

Diante da fala da professora, nota-se a preocupação em cumprir o que é proposto na base curricular. Percebe-se, assim, uma imposição vertical em que os educadores se sentem impelidos a cumprir um currículo preestabelecido.

Sobre essa imposição, Arroyo (2013, p. 33) afirma que “os controles do sistema, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações continuaram rígidos,

cada vez mais sofisticados”. Esses controles acabam fazendo com que os professores se preocupem tanto em segui-los, que perdem o entusiasmo e energia para propor algo diferente, que emerge da necessidade de seus alunos.

A professora Vânia também menciona o fato de se reunir com os demais professores de Matemática da escola, para fazer um processo de reformulação de exercícios propostos no livro didático. Ademais, seleciona questões de vestibulares para montar um simulado para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Ela afirma:

Troco com os colegas, tem o professor Beltrano que trabalha aqui à noite com Matemática, tem o Ciclano também, a gente vai trocando ideia: “olha eu tenho esse aqui e está dando certo, se você quiser trabalhar também... vê se dá certo para o seu aluno”, porque nenhuma turma é igual a outra, né, mas a gente vai buscando inovações para poder fazer com que os alunos venham avançar, porque a gente tem aqueles alunos com dificuldade, que tem que sentar junto, acompanhar de perto. Tem uma série de coisas que acontece, é uma sala plural, heterogênea, que muitas vezes nós precisamos estar acompanhando cada aluno de perto.

Cabe destacar que a aplicação desse simulado preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consiste em uma proposta prevista no PPP da escola que, por sua vez, demanda os professores para que o elaborem. Essa troca de experiências entre os docentes, por ocasião da elaboração do simulado, se mostra positiva.

Mesmo diante dessa verticalização do sistema, a professora Vânia enaltece a pluralidade das turmas, preocupando-se com a individualidade dos educandos. No decorrer das observações, percebemos que, em sua prática na sala de aula, a professora costumava sentar-se ao lado dos alunos para esclarecimento de dúvidas. Ela ressalta que, por ser uma turma com número menor de alunos, ela pode acompanhá-los mais de perto. Na observação, notou-se também que os alunos geralmente sentam-se em grupos ou duplas e a professora passa de um em um, explicando a matéria.

No entanto, por mais que a professora faça menção de que se trata de uma “sala heterogênea”, ela parece estar focada tão somente no suposto aprendizado do conteúdo curricular dos alunos, sem considerar, por outro lado, seus conhecimentos, saberes e suas próprias elaborações acerca dos resultados elaborados pelos alunos acerca desses conteúdos, e não necessariamente em reconhecer suas identidades, especificidades e o caráter multifacetado dos educandos.

Enquanto eu estava conversando com a professora, um dos alunos discute com seu colega a seguinte conta: [...]. A professora adverte que ele têm que somar todos os números pois estão com o mesmo sinal. Então ele pede ao colega para fazer a conta no celular, que resulta em 42. “Divide por 6 agora, mano”, ele responde “Dá 23”. Ele vira e fala “Divide cara!!! Divide 42 por 6 e vê quanto dá”, seu

colega faz a operação novamente e responde “Ah... Dá 7”. Isso acontece diante da professora ao lado da mesa deles, afirmando, desde o princípio, que a resposta era 7. (CADERNO DE CAMPO, 2019).

De acordo com a crítica de Rodrigues e Lübeck (2011, p. 149), “[o] estudo da matemática escolar, pela abstração exigida no seu aprendizado, dá ênfase ao racional, deixando de lado a intuição, os sentimentos e as sensações, fazendo com que cada vez fique mais descontextualizada”.

A problematização da realidade dos estudantes do campo exige que o professor proponha e desenvolva discussões críticas sobre o contexto deles. Vale dizer que “[...] o conhecimento dos professores sobre o campo e seu desenvolvimento torna-se fundante e precisa incidir no planejamento das aulas, nas escolhas didático-metodológicas dos conteúdos e problemas matemáticos.” (LIMA; LIMA, 2013, p. 5). Assim, ao ser questionada sobre como ela vê a possibilidade de discutir criticamente questões sociais nas aulas de Matemática, Vânia responde:

Sempre há possibilidade de discutir a questão social; [...] eu acredito que dá sim para eu trabalhar questões sociais com eles, envolvendo a minha disciplina que é Matemática. Tanto é que eu posso estar dando aula de Matemática e o professor de História estar trabalhando junto comigo, entendeu?! T.V.T. também... Vai ter alguma coisa lá que eu vou poder puxar o gancho para minha disciplina. [...] Eu vou dar um exemplo, pessoas que gostam de rodeio... eles estão lá em cima do boi pulando, dali eu posso trabalhar uma parábola, não posso? Uma função... Porque você vai terminar aquela função com a concavidade para baixo, a que altura eu vou estar me levantando em cima daquele boi, e tem várias outras coisas; você vai vendo Matemática em tudo, né, ela tá em tudo. Se você sair aqui ó, você vai achar várias maneiras de trabalhar Matemática sem precisar estar usando o quadro todo dia, né, ou em cima só de conteúdo, que muitas ficam em cima do livro, até aquilo que você traz diariamente para os alunos. Eu posso mudar tudo isso e dar uma aula diferenciada para o meu aluno, e ele vai aprender.

Diante da fala transcrita, em um primeiro momento pode-se perceber que a professora entende a contextualização por meio do diálogo com outras disciplinas. De acordo com Souza (2014, p. 17, grifo original), há a “*contextualização com outras áreas do conhecimento*, em que se considera a efetivação da Matemática nas mais diversas áreas, seja nas outras disciplinas escolares, seja nas situações vivenciadas em áreas externas à ela, como a arquitetura ou a engenharia”. De fato, essa compreensão interdisciplinar também está inserida no escopo das teorizações sobre contextualização.

Entretanto, a questionamos acerca da “[...] *contextualização com as práticas sociais*, que trata da Matemática presente não apenas no cotidiano dos alunos, mas nos mais diversos ramos da sociedade, como política, economia e sustentabilidade.” (SOUZA, 2014, p. 17, grifo original). Em resposta, ela repetiu uma frase proferida por muitos professores de

Matemática: “ *você vai vendo Matemática em tudo né, ela tá em tudo, se você sair aqui ó, você vai achar várias maneiras de trabalhar Matemática*”.

Rodrigues (2017), ao problematizar a realidade da sala de aula de Matemática, discute essa ideia defendida por muitos: uma Matemática onipresente:

Reconhecemos que a Matemática, em uma sociedade altamente tecnológica, deva estar em muitos lugares como: nas senhas de bancos e seus dispositivos de segurança, no desenvolvimento de softwares e hardwares dos computadores, nos eletrodomésticos cada vez mais “inteligentes” e em tantos outros que a lista seria imensa. Pensando assim, ela está em tantos lugares e temos tanto contato com ela que poderíamos arredondar o “muitos” para “todo” e dizer “a Matemática está em todo o lugar!”. Mas esta afirmação esconde uma armadilha. Ela poderia ser dita por um matemático, numa palestra para leigos, a fim de justificar suas pesquisas e seus benefícios para sociedade, entretanto, quando usada por um professor para justificar a conveniência de um conteúdo, sua veracidade é limitada, isto porque, o professor usa tal afirmação, que se vale da ciência Matemática, para justificar a Matemática Escolar que, como já vimos, são coisas diferentes (RODRIGUES, 2017, p. 69).

O autor nos alerta sobre cairmos em uma “cilada” de dizermos aos alunos que a Matemática está em todo lugar, pois, como D’Ambrosio (2019), ele entende que a maior parte da disciplina Matemática é composta por conteúdos obsoletos, desinteressantes e inúteis, e que na verdade não são esses que estão em todos os lugares, e sim os saberes matemáticos atuais. Assim, Rodrigues (2017) diz que “[...] os conteúdos propostos pela Doutrina estão anos-luz de criptografia, Matemática *fuzzi*, inteligência artificial, fractais etc., que é a Matemática que atualmente está em ‘todo’ lugar. Talvez a Matemática Escolar atualmente esteja somente na escola.” (RODRIGUES, 2017, p. 69).

Nesse sentido, muitos professores têm uma visão turva sobre contextualização da Matemática, especialmente com as situações cotidianas, a saber quando a professora diz: “*eu vou dar um exemplo, assim, de pessoas que gostam de rodeio... eles estão lá em cima do boi pulando, dali eu posso trabalhar uma parábola, não posso?*”

Os apontamentos teóricos utilizados nesta pesquisa convergem para possibilidades de contextualização em sua visão ampla. A partir disso, fica a preocupação com essa visão artificial e um tanto simplista – como no exemplo dado pela professora e por tantos outros docentes de Matemática – que se tem de contextualização:

Entendo que, nessa perspectiva, a escola e as aulas de Matemática objetivam o conhecimento matemático curricular (“conteúdos previstos pelos Parâmetros Curriculares”, “medidas de comprimento, área de figuras planas, sendo enfatizado o triângulo, tipos de ângulos, estatística, porcentagem”) – e não o conhecimento cotidiano – e criam-se meios para atingi-lo (“de forma contextualizada”, com o levantamento de dados). (BARBOSA, 2014, p. 172).

Pensando em contextualizar o conteúdo de função quadrática, a professora estaria apenas se restringindo ao cumprimento de duas exigências: o conteúdo matemático e a uma suposta “realidade” dos seus alunos. Traz-se, apenas a título de exemplo (sem a pretensão de alterar o olhar da pesquisa, que tem por foco as práticas mobilizadas pelos professores), a fala de um dos alunos merece destaque nesse contexto plural do público dessa escola, que não pode ser reduzido a exemplos artificiais, como dito:

Do lado deles, estava o aluno novo do 2º ano, procurando um jogo, mas nenhum era atrativo para ele, ele abriu campo minado, mas não sabia como jogar, então foi para Paciência. Mas, ele não estava a fim de jogar nada. Então eu comecei a conversar com ele sobre outros assuntos. Ele disse que ama o estilo musical do “rap”, e que compõe. Ele afirmou que tem várias letras guardadas em casa, eu o questionei, o porque ele não compartilha na rede, YouTube, por exemplo. Ele diz que está esperando, para compor algo mais popular, pois segundo ele, para fazer sucesso, tem que compor aquilo que o público quer ouvir. Então, o provoquei: “Porque você não compõe aquilo que você quer ouvir? Nessa arte você vai expressar aquilo que te move, aquilo que está dentro de você.”. Ele refletiu sobre o assunto e me disse que ia mostrar algumas de suas letras, (CADERNO DO CAMPO, 2019).

Em sua pesquisa, Barbosa (2014, p. 176) obteve resposta semelhante em entrevista com uma professora: “É como eu te falei, eu procuro adaptar, então, quando eu vou às vezes dar um exemplo, eu começo a citar boi, hortaliças, verduras [...]”. Nesse sentido, “a adaptação, a aplicação e a contextualização podem sugerir uma situação como essa, em que a adaptação é superficial ou até artificial, em que os saberes são hierarquizados e o currículo mantém-se inalterado.” (BARBOSA, 2014, p. 176).

Em um outro momento, na entrevista com o professor Inácio, perguntamos-lhe sobre a possibilidade de contextualizar conhecimentos matemáticos com a disciplina de Terra-Vida-Trabalho (T.V.T.). O professor Inácio comenta algo sobre interdisciplinaridade:

Como que eu vou trabalhar Matemática com isso? Como que eu vou fazer isso? Mas, a Matemática é a mãe de todas as ciências, então não tem como ela ficar de fora; por exemplo, vamos trabalhar, interdisciplinar, Matemática e Língua Portuguesa, tem como? Tem! Às vezes, é difícil onde eu vou começar isso, mas vai ter, né [...] sempre tivemos esse perfil, e acaba casando com todas as disciplinas, porque quando eu trabalho esse tema ele vai lá pra Geografia, o professor deles que trabalha muito bem isso em Geografia Local e essas coisas, e ao mesmo tempo ele vai para Química, como ocorre essas transformações ambientais.

Diante da fala do professor que afirma ser a “*Matemática mãe de todas as ciências*”, reafirma a ideia de que a “*Matemática está em tudo*”, mas, nesse caso, enfatizando não apenas a contextualização, mas a interdisciplinaridade.

Desse modo, vê-se que muitos professores afirmam que a Matemática está em toda parte, mas que Matemática é essa? “Ressaltamos isso pois, muitas vezes, o conhecimento

não escolar é usado pela escola como simples ‘trampolim’ para que os alunos aprendam com mais eficiência a Matemática Escolar e muitas vezes é tido como um folclore (na pior acepção da palavra)” (DIAS; RODRIGUES, 2019, p. 6).

A ideia de que a Matemática é mãe de todas as ciências pode sugerir que ela é superior e mais importante que as outras ciências e que outros saberes não acadêmicos, isso porque a “matemática têm sido conceituada como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e as suas características apontam para precisão, rigor, exatidão.” (D’AMBROSIO, 1996, p. 113). No entanto, é importante ressaltar que para esse autor e também para Freire (1996), não há saber pior ou saber melhor, pois “não se podem definir critérios de superioridade entre manifestações culturais. Devidamente contextualizada, nenhuma forma pode-se dizer superior a outra.” (D’AMBROSIO, 1996, p. 116).

D’Ambrosio complementa dizendo que “a contextualização é essencial para qualquer programa de educação de populações nativas e marginais, mas não menos necessária para as populações dos setores dominantes se quisermos atingir uma sociedade com equidade e justiça social.” (D’AMBROSIO, 1996, p. 114).

Entretanto, é necessário sensibilidade e responsabilidade no momento de lidar com esses conhecimentos trazidos pelos alunos à escola ou à universidade, particularmente no que concerne a contextualização desses conteúdos em relação à Matemática escolar ou acadêmica, pois os contextos muitas vezes podem estar embebidos por dimensões míticas, emocionais, sociais e/ou culturais que devem ser bem conhecidas pelo educador que com elas está lidando. Lembremos aqui que os contextos jamais deverão aparecer descritos nas salas de aula como folclore, curiosidade ou apenas como um pretexto para a imposição de um saber escolar qualquer. (RODRIGUES; LUBECK, 2013, p. 181).

Em sua tese, Barbosa (2014), ressalta que “[...] a Matemática pertencente aos saberes locais dos sujeitos do campo poderia ser assunto pertencente aos currículos escolares – não como forma de motivação ao estudo de conhecimentos já escolarizados, mas como novos conhecimentos a serem trabalhados.” (BARBOSA, 2014, p. 140). Não se pretende aqui defender a escola como um veículo somente de conhecimentos tradicionais, e sim a importância de que ela desenvolva os conhecimentos escolares e reconheça conhecimentos existentes fora dela.

Durante a pesquisa para a elaboração desta dissertação, não pudemos, durante as observações nas aulas de Matemática, contemplar momentos em que a professora contextualiza conteúdos matemáticos com o cotidiano dos alunos do Ensino Médio do período vespertino. Entretanto, ela declara que é mais proveitoso realizar atividades contextualizadas nas aulas do Ensino Fundamental da EJA, pois muitos alunos adultos são

trabalhadores rurais e reagem melhor a essa proposta. Como o foco dessa pesquisa foi a observação com alunos do período vespertino do Ensino Médio regular, não é possível tecer detalhes sobre essas aulas mencionadas pela professora. Contudo, trazemos adianta as falas dos dois professores observados acerca dos projetos interdisciplinares que possuem relevância em seus relatos.

Antes, porém, cabe ponderar. No Projeto Político Pedagógico da Escola investigada, mais precisamente no tópico “Práticas Pedagógicas Inovadoras”, fala-se em “aulas contextualizadas e práticas”. Sobre como deve ocorrer a contextualização, Maioli (2012) discorre:

A implementação da contextualização como princípio pedagógico passa, necessariamente, pelo trabalho do professor, que precisa ter oportunidades para incluir em suas práticas discussões sobre os fundamentos que embasam os currículos que lhes são sugeridos. Em qualquer profissão as práticas precisam ser constantemente discutidas, avaliadas, para que possam evoluir. Embora, timidamente, já vemos surgir no âmbito educacional brasileiro alguns grupos de estudos nas escolas, projetos de interação entre profissionais da Educação Básica e pesquisadores das universidades, isso não descarta um cuidado maior com a formação inicial dos professores, onde deveriam iniciar as discussões de tais fundamentos. (MAIOLI, 2012, p. 102).

O professor, ao buscar contextualizar os conteúdos matemáticos, pode e deve aproveitar os conhecimentos trazidos pelos alunos. De acordo com D'Ambrosio (1996, p. 85), “[...] o professor não é o sol que ilumina tudo. Sobre muitas coisas ele sabe bem menos que seus alunos. É importante abrir espaço para que o conhecimento dos alunos se manifeste”.

O autor evidencia algumas qualidades que o professor deve ter para o exercício da profissão, envolvendo três aspectos: emocional, político e conhecimentos. O primeiro diz respeito ao amor em educar e ter sensibilidade para lidar com os alunos; no âmbito político, em compreender que a educação não é neutra. Além disso, o conhecimento do professor sobre sua disciplina específica, no caso da Matemática, não é independente do contexto cultural. “[...] Daí a grande importância de se conhecer o aluno, exigindo do professor uma característica de pesquisador.” (ibidem). Rodrigues e Lubeck compactuam dessa ideia:

[...] os educadores do nosso tempo têm como desafio transformar a escola, tendo em vista todos os apontamentos feitos; discutir o currículo não só em termos de quantidade/qualidade, mas também no sentido de vir ao encontro das expectativas dos educandos; e para os educadores matemáticos, o desafio é a contextualização da matemática escolar e a valorização das matemáticas trazidas para a escola, transformando ambas em fonte de criatividade e de construção (RODRIGUES; LUBECK, 2011, p. 151).

As atividades contextualizadas na Escola Estadual em debate, de acordo com os professores observados, concentram-se na proposta dos projetos interdisciplinares, desenvolvidos anualmente pelos professores e pela equipe gestora da escola, divididos em grupos. No dia 29 de maio de 2019, durante o período noturno, observamos uma reunião de um dos grupos, registrada no Caderno de Campo, com os seguintes dizeres:

O grupo 3 é composto por um professor de Educação Física, uma de Língua Portuguesa, um de Matemática, uma de Inglês, uma de Artes. Os dois coordenadores conduzem a discussão. Eles chamam o momento de Planejamento Presencial. Anteriormente, o coordenador enviou um artigo e um documentário para os professores trazer questionamentos e reflexões. O primeiro slide traz a seguinte reflexão: “O que é uma escola cidadã?” baseada no texto enviado para leitura. A partir daí, desencadeia-se uma série de comentários envolvendo todos os professores. [...] A professora de português destaca os alunos da EJA, em sua vontade de estar sempre ajudando o próximo. Surge a questão: “o aluno da EJA reconhece seu papel cidadão e o aluno jovem?”. O coordenador menciona que a escola cidadã não envolve apenas alunos, mas também professores, destaca a importância da formação continuada. Entre os temas discutidos, estão também a construção do PPP da escola, com aspectos culturais e climáticos. Observando não apenas o docente, pois estes não têm papel único. Deve-se observar também o viés ideológico e político. O documentário a que este grupo assistiu foi “Nunca me sonharam”. E com base nele, os professores acharam por bem fazer um documentário com os alunos da escola, perguntando-lhes quais são suas perspectivas de futuro. O grupo escreverá o projeto, contendo objetivos, tema e demais requisitos básicos. São cinco grupos, incluindo as extensões (CADERNO DE CAMPO, 2019).

Percebe-se a dinâmica adotada pela escola para desenvolver as atividades com os grupos. Cada grupo se reunia com os coordenadores para seu planejamento presencial; antes disso, os professores assistiram a um documentário que se diferenciava de grupo para grupo e liam artigos constantes do planejamento pedagógico, como se vê na Ilustração 6.

Ilustração 6 – Excerto do Planejamento Pedagógico contendo material de pesquisa

Data	Hora Coordenador	Orientação	Lido
26/03/2019 14:25	★	Coordenação Pedagógica 2019 Professora ★ seu plano contempla as dimensões esperadas. Iniciamos nosso acompanhamento pedagógico (planejamento on-line) e presencial (planejamento presencial : grupos de estudos) . Para dar início aos estudos sobre Formação Cidadã na Escola, sugerimos a leitura de três textos: 1) Os 4 pilares para educação no século XXI : APRENDER A CONHECER , APRENDER A FAZER, APRENDER A CONVIVER E APRENDER A SER. (este texto está disponível na pasta do professor) 2) Por uma Escola Cidadã : www.cartaeducacao.com.br > Paulo Freire 3) www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Helena%20Copetti%20Callai.pdf HC Callai - ?Citado por 4 - ?Artigos relacionados EDUCAR PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ NA ESCOLA. Helena Copetti Callai. Maristela Maria de Moraes. UNIJUI. Educar para a formação cidadã na escola ...	Sim

Fonte: trecho do Planejamento de Aula da professora Vânia (2019).

A escola lança propostas de projetos a serem desenvolvidos anualmente pelos grupos interdisciplinares. Por meio de discussões como estas, o professor, consciente de sua inconclusão, busca constantemente aprimorar seus conhecimentos, além de aprender com os alunos, ao trabalhar essa relação de pertencimento e valorização dos modos de vida no campo. Segundo Freire (1996), a matriz do pensar crítico é a curiosidade e, conforme há uma reflexão sobre a prática, essa curiosidade ingênua pode tornar-se crítica. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 18).

Os professores entrevistados discorreram sobre inúmeros aspectos positivos relacionados aos projetos propostos pela escola. O professor Inácio destacou o comprometimento da escola em desenvolver trabalhos que envolvam a comunidade:

Aqui, desde 2016, a escola vem propondo este trabalho. A gente trabalha em grupos, cada grupo trabalha um tema, são várias disciplinas juntas, os professores trabalham juntos, no meu caso foi Matemática, Biologia, T.V.T., Língua Portuguesa, essas quatro disciplinas em cima da agricultura familiar [...] Matemática a gente trabalhou gráficos, com dados e porcentagem, por exemplo; eles [os alunos] traziam: "lá onde eu moro eu produzo abobrinha, alface tal tal tal", aí eles fizeram gráficos de quantos por cento de abobrinha, quanto de lucro na abobrinha, qual era o carro-chefe ali, digamos, da produção deles.

Segundo D’Ambrosio (1996, p. 106), “[de] fato, o professor-pesquisador vem se mostrando como o novo perfil do docente. Pesquisador em ambas as direções: buscar o novo, junto com seus alunos, e conhecer o aluno, em suas características emocionais e culturais”. Pode-se observar, por meio do projeto relatado no excerto, que o professor conseguiu aproximar-se do trabalho agrícola da comunidade.

O professor menciona que a plantação de abóboras é cultivada pelas famílias da comunidade quilombola – neste caso, os alunos entravam em acordo acerca do que estudar no projeto. O docente afirma que:

É o da abobrinha, são os alunos que moram lá no assentamento quilombola, não sei se você conhece, é como que é o nome?... Buriti, chácara Buriti; aliás trabalham não só com abobrinha, com verduras enfim, com horta né, hortifruti. Tem uma menina que disse que eles ganham muito mais com abobrinha, principalmente na época da seca que não é a época certa da abobrinha... Aí a gente fala: "mas, como?" Justamente porque ela disse que os pais têm um sistema de irrigação e aproveitam disso, quanto menos tem um produto, falta no mercado e eles aproveitam para produzir com o sistema de irrigação. Eles produzem abobrinha e consegue um preço até melhor, porque a procura é muito grande e não tem, né? então eles conseguiram fazer essa relação. Muito bacana, foi apresentado porque todo ano a gente faz apresentação dos projetos.

Uma questão a ser levantada é a pluralidade dos sujeitos e contextos, por mais que pertençam à mesma comunidade. Em virtude disso, há dificuldades no planejamento da contextualização frente a tal diversidade, pois o professor precisa desenvolver práticas que levem em conta as individualidades dos estudantes, de modo que todos possam ser incluídos.

De acordo com Rodrigues e Lübeck (2013), esta nova realidade desenvolvida pelo professor em sala precisa estar aberta às diferenças, sem que se criem nisto formas de normalização e/ou classificação quando inseridos no sistema de ensino.

[...]não basta nos cursos de formação de professores chamar a atenção destes últimos para a heterogeneidade psicoemocional, social ou cultural que se encontra presente nas escolas. Enchê-los de conteúdos matemáticos e/ou didáticos, sensibilizando-os para que observem que há estudantes de todas as classes sociais, de todas as índoles emocionais e familiares, sem ou com limitações sensorio-físicomotorais, oriundos dos mais diversos ambientes e com uma bagagem repleta com diferentes costumes[...], pois isso talvez não seja suficiente para eles atenderem bem todas estas demandas. (RODRIGUES; LUBECK, 2013, p. 183).

Nesse sentido, vale alertar que mesmo sendo uma escola do campo, isso não implica que todos os alunos tenham contato com o trabalho do campo. No projeto desenvolvido no ano de 2019, houve apresentações sobre temas diversos. Eram cinco os grupos de trabalho, formados por professores de várias disciplinas, em que cada grupo ficou responsável por algumas turmas. Um desses grupos acompanhava os alunos do noturno, com o tema Agricultura Familiar; outro estava com os alunos do vespertino que elaboraram um documentário sobre as carreiras que queriam seguir no futuro, e houve um grupo exclusivo da extensão Santa Luzia que, segundo o professor Inácio, “*trabalhou ‘um lugar onde mora’, foi um documentário, algo assim... Vários tipos de apresentação, muito bacana*”.

Os dois professores entrevistados trabalharam, neste projeto, com turmas do período noturno com o tema Agricultura Familiar: a professora Vânia dedicou-se ao EJA enquanto Inácio ficou responsável pelo ensino médio regular. Cada professor era responsável por uma turma, e, ao final, os trabalhos foram apresentados em uma espécie de “feira de ciências”, com a participação de toda a escola. De acordo com a visão da escola, este projeto interdisciplinar é o ponto de intersecção entre as disciplinas escolares. Além disso, o projeto visa proporcionar a contextualização de práticas sociais condizentes com a comunidade camponesa.

Nesse sentido, o professor possui um papel muito importante nesse processo, pois a partir do pensamento freireano, o educador consciente de sua inconclusão está em constante aprendizado, seja com os alunos ou em sua própria prática.

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos (FREIRE, 1996, p. 24, grifos originais).

Para D’Ambrosio (1996, p. 119), esse ambiente educativo possibilita “aprendizagem por excelência, isto é, a capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas. Aprender não é um mero domínio de técnicas, de habilidades, nem a memorização de algumas explicações e teorias”. Seguindo essa linha de raciocínio, o projeto proposto pela escola é uma excelente forma de trazer à baila os “novos conhecimentos” para serem trabalhados em conjunto e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa de mestrado investigou práticas docentes mobilizadas por dois professores da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, escola do campo situada em Anhanduí, distrito de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. O estudo contemplou duas disciplinas escolares, sendo elas Matemática e Terra-Vida-Trabalho (T.V.T.), disciplina específica que trata de questões inerentes ao campo.

Os professores, aqui denominados de Vânia e Inácio, possuem formação superior. Ainda assim, almejando uma formação mais específica a fim de melhor atenderem às especificidades da cultura campesina, bem como à escola em que lecionam, tinham o projeto de cursar licenciatura específica em Educação do Campo, entretanto, diante de suas dificuldades pessoais e profissionais, não seguiram com suas pretensões.

Tal realidade é inerente a inúmeros educadores que, apesar de compreenderem a necessidade de uma formação adequada e específica para a oferta de uma educação de qualidade aos alunos de escola do campo, veem-se impossibilitados diante da sua extensa jornada de trabalho e da dificuldade de mobilidade consistente nas longas e penosas viagens por conta das distâncias entre local de trabalho, residência e universidade.

Diante deste cenário, a formação continuada pode consistir em um meio eficaz de capacitar professores e auxiliá-los a compreender a luta pela Educação do Campo, envolvendo-a em sua prática de sala de aula, refletindo e com ela aprendendo. A escola participante desta pesquisa proporciona discussões, por meio de projetos, planejamentos presenciais e leituras complementares, a fim de capacitar seu corpo docente para atuar da melhor maneira possível.

No entanto, ressalta-se a necessidade de iniciativas governamentais, tais como programas e políticas públicas que fomentem uma formação inicial e continuada adequada aos professores de escolas do campo. Reforça-se, ainda, que existem especificidades inerentes a essas escolas e os professores precisam estar preparados para proporcionar uma educação de qualidade aos povos do campo.

Levantou-se também que a escola pesquisada apresenta um impasse na questão estrutural, enfrentando dificuldades tanto no âmbito financeiro para manutenção e ampliação de suas sedes, nisso inclusa a estruturação para a realização de algumas atividades, entre elas, um espaço para aulas práticas da disciplina de Terra-Vida-Trabalho. Assim, é legítimo afirmar que, mesmo após a nucleação das escolas do campo, em que houve o fechamento de diversas escolas na zona rural sob a promessa de que haveria melhoria na infraestrutura –

pois a concentração de alunos e servidores estaria nas chamadas escolas polo –, ainda há dificuldades em relação à qualidade da infraestrutura. É forçoso ainda ressaltar que há o impasse do acesso às unidades escolares, pois as escolas passaram a ser mais distantes da casa dos estudantes, e, mesmo com o aumento de linhas de ônibus escolares, alunos e professores precisam viajar por horas para estudar e lecionar.

Depreende-se que tais “propostas de melhoria” são, a bem da verdade, mero pretexto para um contenção de gastos a custas do suplício de estudantes e professores que diariamente enfrentam dificuldades para ter acesso ao seu local de estudo e trabalho. Salienta-se que as escolas polos foram concebidas para nelas centralizar os recursos financeiros, o que, por certo, deveria resultar em melhorias na infraestrutura, o que na prática não vem ocorrendo, uma vez que as escolas do campo continuam passando por uma série de problemas estruturais e pela falta de recursos para sua manutenção.

Apesar do descaso no âmbito político, que não garante condições mínimas de infraestrutura para propiciar o desempenho de um trabalho educacional de qualidade, estamos diante de uma escola do campo que tenta superar essas condições desfavoráveis, buscando formas de melhorar a experiência dos envolvidos, a partir dos poucos recursos disponíveis.

Importante mencionar que a escola, seja ela do campo ou não, seguindo as ideias de Freire (1996), precisa levar em consideração as especificidades e particularidades dos educandos. A disciplina de Terra-Vida-Trabalho, observada nesta pesquisa, evidencia assuntos que dizem respeito ao cuidado com a terra, plantio, colheita, e, mesmo esta não sendo a “realidade” de todos os alunos, vimos o professor trabalhando com opções de cultivos que podem ser desenvolvidos também na cidade, a exemplo da horta hidropônica.

Segundo o pensamento freireano, não há ensino sem pesquisa; nesse sentido, práticas que refletem as especificidades dos educandos requerem que o professor conheça seus alunos e, de efeito, proporcione reflexões em sala de aula, intervindo no contexto daquela comunidade, ensinando e também aprendendo.

Assim, a partir da sala de aula é possível reconhecer a pluralidade dos alunos. Em particular, os que fazem parte de uma escola do campo trazem as mais diferentes perspectivas e concepções da realidade. O Ensino Médio, no caso específico analisado, é, em especial, uma fase em que os jovens estão concebendo ideais e ações voltadas para o futuro.

Nesse cenário, não se pode ignorar a existência dos currículos vigentes, que prescrevem os conhecimentos a serem ensinados. A disciplina de Matemática, em específico, ainda é carregada de métodos tradicionais, propagando uma ideia de sucesso por meio da

meritocracia e do bom comportamento. A Educação Matemática atual vem tecendo constantes críticas a esse modelo de ensino mecanicista.

Em relação às contextualizações artificiais, Rodrigues (2017), ao problematizar a realidade da sala de aula de Matemática, discute essa ideia de uma Matemática onipresente, defendida por muitos professores. No entanto, o autor ressalta que a matemática que está em todo lugar na verdade não é a que se faz presente na escola. De acordo com esse pensamento, a maior parte da disciplina é composta por conteúdos obsoletos, desinteressantes e inúteis (D'AMBROSIO, 2019).

Nesse aspecto, buscamos, inicialmente, situações de contextualização de conteúdos matemáticos. No entanto, no decorrer da pesquisa, entendemos que não seria tão fácil encontrá-las. Quando se fala em contextualizar conteúdos matemáticos, os professores logo pensam em uma Matemática onipresente, como assinalado, alegando estar presente no cotidiano dos alunos e que basta implementá-la em sala de aula, geralmente encaixando-a em um suposto modelo matemático.

Assim, entendemos que apesar de ser possível nos prender a uma visão de que a contextualização sempre deve ser realizada a partir de situações do cotidiano, alguns conteúdos matemáticos só podem ser contextualizados dentro da própria Matemática. Para tanto, precisaria haver uma visão ampla do conceito de contextualização.

Dada essa dificuldade, muitas vezes, quando se propõe a trabalhar com o contexto do camponês, as atividades acabam abrangendo referências artificiais ao campo, que muitas das vezes não se relacionam com a realidade dos alunos daquela comunidade específica. Nesse sentido, um caminho possível para contextualização seria agregar um diálogo entre a escola e esses conhecimentos da comunidade. Assim como Barbosa (2014), acreditamos que esses saberes locais deveriam ser considerados nos currículos escolares, para além dos saberes escolarizados, e sim como novos conhecimentos. Dito de outro modo, uma proposta voltada para escolas do campo deve pensar nos modos de vida dos jovens e adultos no campo, seus saberes, suas experiências, suas lutas nos movimentos sociais, ou seja, compreender os sujeitos sociais do campo com um todo.

Além dessa questão – e também ligada a ela –, ponderamos que uma escola do campo deve proporcionar ao aluno uma discussão crítica em relação ao seu contexto. Ao levar a realidade em que a escola está inserida, pode-se enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que moram no campo.

Nesta pesquisa, constata-se que a escola pesquisada abre margem para que estes saberes locais possam ser discutidos em sala de aula, com a proposta da disciplina Terra-

Vida-Trabalho (T.V.T.). No entanto, sabe-se que a valorização dos conhecimentos do campo não acontece apenas em disciplina específica.

Para tanto, a escola desenvolve um projeto interdisciplinar que visa abranger o conhecimento científico de várias disciplinas, envolvendo-as na prática da vida no campo. O projeto interdisciplinar proporcionou o desenvolvimento de contextualizações entre a disciplina de Matemática com outras disciplinas e com algumas vivências de alunos, a saber, daqueles cujas famílias trabalham com agricultura familiar. Ao envolver toda a comunidade, o projeto teve a finalidade de abrir horizontes para fontes de renda dos moradores, compartilhando-os em uma feira agrícola desenvolvida a partir dos produtos produzidos pelas famílias dos alunos.

Dessa forma, ao impulsionar esse projeto, a escola trabalhou de acordo com os entendimentos da comunidade onde está inserida, trazendo contextos vividos por seus alunos para serem discutidos e trabalhados em sala de aula. Não se tratou de um modelo apanhado de outra escola do campo ou da cidade, mas de algo desenvolvido para e pelos educandos.

Assim, a escola do campo deve promover conhecimentos aos estudantes sob uma visão ampla da concepção de camponês, visto que ele é um sujeito social que faz parte de um grupo/comunidade, mas que também está inserido na sociedade como um todo. A conexão entre os conhecimentos oferecidos pela escola e os conhecimentos que os alunos adquirem no convívio em comunidade é importante no processo de construção do conhecimento. Assim, pode-se afirmar que a escola não veículo de apenas um tipo de conhecimento; ao contrário, é importante que ela trate os conhecimentos escolares e reconheça aqueles existentes fora dela. Certamente, é evidente a relevância da especificidade defendida pela Educação do Campo, em que a formação desses estudantes possa refletir o pertencimento a um espaço e a valorização do trabalho desenvolvido pelas famílias e pessoas de sua comunidade.

A possibilidade de mudança, ainda que difícil e trabalhosa, é o que move nossa pesquisa, ou seja, é a esperança que nos alimenta a discutir, compreender esse meio e fazer a diferença em nossa profissão. Não se pretende, com isso, impor qualquer solução – nada aqui deve ser tomado como verdade absoluta –, mas, sim, está-se a defender um debate que busca contribuir para uma mudança na educação (do campo). Que possamos continuar lutando, ainda que nossa participação seja ínfima diante da grandiosidade das diferenças, em prol de uma educação de qualidade e com potencial crítico para todos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, L. N. S. C. **Entendimentos a respeito da Matemática na Educação do Campo**: questões sobre currículo. 2014. 234 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127621>>. Acesso em: 6 out. 2019
- BRASIL. **Constituição Federal/1988**. 14ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2000.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 1 out. 2019.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. Coletivo Nacional de Educação do MST. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Brasil, 2003. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, pp. 60-81.
- _____. 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 edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 147-158.
- _____. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CONAE (Conferência Nacional de Educação). Documento Final. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. 2010.
- D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; JÚNIOR, C. de L. S.. Escola Ativa. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do**

Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 17. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. 120p.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e modernidade. 6. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 111p.

DIAS, N. H. L.; SILVA, D. G.; SILVA, A. A. **Contextualização das Frações nos Livros Didáticos**: um olhar sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica. Pôster apresentado na 66ª Reunião Anual da SBPC, 2014, na Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco/AC, Brasil. 2014a. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/66ra/resumos/resumos/7147.htm>>.

_____. **A visão do campo nas contextualizações dos livros didáticos de Matemática do ensino médio sob o olhar da educação Matemática crítica**. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Semana de Matemática e Estatística – SEMATES, 2014b.

DIAS, N. H. L. **O livro didático do campo**: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as contextualizações e/de conteúdos matemáticos. 2016. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Departamento de Matemática e Estatística, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2016. Disponível em: <<http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1851>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

DIAS, N. H. L.; REIS, E. S. Livro Didático proposto pelo PNLD Campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: concepção de um professor sobre as contextualizações e/de conteúdos matemáticos. *In*: XII Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, 2018, Campo Grande. **Anais do XII Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**. Campo Grande: UFMS, 2018. v. 12. p. 65-75.

DIAS, N. H. L. RODRIGUES, T. D. **Contextualizações entre realidade campesina e conteúdos matemáticos**. XIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática. Cuiabá/MT, 2019.

ESCOLA ESTADUAL FRANCISCO CÂNDIDO DE REZENDE. **Projeto Político-Pedagógico**. Campo Grande, 2020. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar>>. Acesso em: 13 mar 2020.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução: Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOLLING, E.; CERIOLI, P.; CALDART, R. 2002. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Distrito Federal, Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4, 92 p.

LIMA, A. S.; LIMA, I. M. S. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Desafios e possibilidades de uma articulação. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, vol. 4, número 3, 2013.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MAIOLI, M. **A contextualização na Matemática do Ensino Médio**. 2012. 211 f. Tese - (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10922>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, CLG.; CASTRO, P.A. (orgs). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MENDES, M. M. **A Escola do Campo e seu Significado**: O ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/21851>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. **Educação do Campo e Questões Curriculares**: entre identidades e práticas. 2010.

RODRIGUES, A. C. S.; MARQUES, D. F.; RODRIGUES, A. M.; DIAS, G. L. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

RODRIGUES, T. D. **Práticas de Exclusão em Ambiente Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

_____. Mecanismos do Poder Disciplinar na Escola: alguns apontamentos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**. Volume 11, número 26, 2018a. Acesso em: 16 mar. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/6618/5491>>.

_____. Por que a Etnomatemática Pode Contribuir para o processo de inclusão escolar? **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, p. 120-133, 2018b.

RODRIGUES, T. D.; LUBECK, M. Medir e Pesar num contexto distinto – uma explicitação etnomatemática. *In*: BATISTA, C. K. L.; ARAUJO, D. A. de C. (Org.). **Educação, Tecnologia e Desenvolvimento Sustentável**. Birigui: Boreal, 2010, p. 33-44.

_____. Desafios para a Educação Etnomatemática. *In*: PRADO, A. M.; BATISTA, C. K. L.; ARAUJO, D. A. de C.; SOUZA, J. A. de. (Org.). **Práxis Educacional, Direitos Fundamentais e Política: perspectivas para o século XXI**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2011, p. 145-152.

_____. A Educação Etnomatemática e a Formação de Professores. *In*: ARAUJO, D. A. de C.; SOUZA, A. de. (Org.). **Políticas públicas na contemporaneidade**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 175.

SILVA, A. P. S. da; FELIPE, E. da S; RAMOS, M. M.. Infância do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKOVSMOSE, O. Foreground dos educandos e a Política de Obstáculos para Aprendizagem. Tradução de Regina Santana Alaminos e Silvanio de Andrade. *In*: RIBEIRO, J. P M.; DOMITE, M. do C. S; FERREIRA, Rogério (Orgs.). **Etnomatemática: Papel, Valor e Significado**. São Paulo: Zouk, 2004, p. 103-122.

SOUZA, N. F. **Contextualização no ensino da álgebra: análise de livros didáticos do 7º ano**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3798>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VIEIRA, M. G. **Estratégias de “Contextualização” nos livros didáticos de Matemática dos ciclos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

WANDERER, F. **Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação**. Coleção Contextos da Ciência. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada *Dois professores e uma escola do campo: possibilidades e desafios em sala de aula*, sob a responsabilidade do professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Professor Doutor Thiago Donda Rodrigues e da pesquisadora/mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat/UFMS) Nilcéia Hellen Lacerda Dias.

A pesquisa tem como objetivo investigar práticas mobilizadas por dois professores da Escola Estadual Polo Francisco Cândido de Rezende, escola do campo situada em Anhanduí. Informo que os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e que a identificação será mantida em sigilo, não constando imagem, nome ou dado que possa identificar o participante no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. A coleta de dados será feita de duas formas: observações em sala de aula e entrevista, a serem respondidas também de forma voluntária e, caso não haja interesse, sua opção será respeitada. A participação não envolverá auxílio financeiro e é isenta de despesas.

Quanto aos benefícios pretendidos, espera-se contribuir para a área de Educação Matemática e Educação do Campo.

Este termo está sendo emitido em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao(à) professor(a). Nele constam o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora responsável, para facilitar o esclarecimento de quaisquer dúvidas, agora ou a qualquer momento posterior.

Agradeço e enfatizo que sua participação é de fundamental importância para a produção de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem da Matemática na escola do Ensino Médio.

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e após discutir com a pesquisadora, eu _____, portador(a) do RG nº _____, concordo em participar da pesquisa intitulada *Dois professores e uma escola do campo: possibilidades e desafios em sala de aula*, acima descrita. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a participação isenta de despesas, bem como todos os demais esclarecimentos.

Campo Grande/MS, 17 de dezembro de 2019.

Assinatura do(a) professor(a) participante

Coordenador da Pesquisa: Professor Doutor Thiago Donda Rodrigues
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS
Contato: (67) 8101-6996. E-mail: thiagodonda82@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
(PPGEduMat/UFMS): Nilcéia Hellen Lacerda Dias
Contato: (69) 99954-8209. E-mail: nilceialacerda@gmail.com

ANEXO 2

Roteiro da entrevista

1. <i>Local da residência.</i>
2. <i>Onde você estudou na sua infância e juventude?</i>
3. <i>Qual é a sua formação? Em qual universidade/faculdade ela ocorreu?</i>
4. <i>Em algum momento, na sua formação inicial, foi discutida a temática de Educação do Campo? E na formação continuada?</i>
5. <i>Há quanto tempo trabalha na área educacional? E por quanto tempo trabalha em escola do campo?</i>
6. <i>Em sua opinião, o que difere a Escola Estadual Francisco Cândido de Rezende das escolas urbanas?</i>
7. <i>Você mora em Anhanduí? Se não mora, quantos quilômetros você viaja para trabalhar e quantas vezes viaja?</i>
8. <i>Como é feito o Projeto Político Pedagógico da escola?</i>
9. <i>Como é feita a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Matemática?</i>
10. <i>Como você faz o planejamento das suas aulas?</i>
11. <i>Qual a sua opinião sobre a forma que os conteúdos matemáticos são postos no livro didático? Como você trabalha com esse material?</i>
12. <i>Você acredita que os saberes do campo devem fazer parte das aulas (de Matemática) da escola do campo?</i>
13. <i>Você já relacionou o conteúdo de Matemática com alguma especificidade do campo? Se sim, como foi?</i>
14. <i>Como você vê a possibilidade de discutir criticamente questões sociais nas aulas de Matemática?</i>