



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITARIO DE MARABÁ  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**MÁRCIO DE SOUSA GOMES**

**O ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: Reflexões a partir de documentos oficiais**

MARABÁ  
2019

**MÁRCIO DE SOUSA GOMES**

**O ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: Reflexões a partir de documentos oficiais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Campus de Marabá, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo, com habilitação em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior

MARABÁ  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

---

Gomes, Márcio de Sousa

O ensino da matemática escolar no contexto da educação do campo: reflexões a partir de documentos oficiais / Márcio de Sousa Gomes; orientador, Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior. — Marabá : [s. n.], 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação do Campo, Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, Marabá, 2019.

1. Educação rural. 2. Matemática – Estudo e ensino. 3. Documentos oficiais. I. Teixeira Junior, Valdomiro Pinheiro, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

---

CDD: 22. ed.: 370.19346098115

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

**MÁRCIO DE SOUSA GOMES**

**O ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: Reflexões a partir de documentos oficiais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Campus de Marabá, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo, com habilitação em Matemática.

Orientador: Prof Dr. Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior

**Defesa pública em: 30/08/2019**

**Conceito: Excelente**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior (ORIENTADOR)  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA  
Faculdade de Educação do Campo

---

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira  
Universidade Federal do Sul e Sudestes do Pará – UNIFESSPA  
Faculdade de Educação do Campo

---

Prof. Me. Maura Pereira dos Anjos  
Universidade Federal do Sul e Sudestes do Pará – UNIFESSPA  
Faculdade de Educação do Campo

MARABÁ  
2019

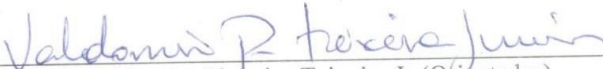
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO  
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO




ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos trinta dias do mês de agosto de dois mil e dezenove, às dezesseis horas, na sala 12 da Unidade III, do Campus Universitário de Marabá, realizou-se a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso do(a) estudante **MARCIO DE SOUSA GOMES**, matrícula: 201540201061, curso de Licenciatura em Educação do Campo intitulado: “O ensino da Matemática Escolar no contexto da Educação do Campo: Reflexões a partir de documentos oficiais”, para obtenção de conceito no Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o(a) senhor(a) presidente deu a palavra ao(à) aluno(a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito Excelente. À vista deste resultado, o (a) estudante foi considerado(a) Aprovado. Para constar, a secretaria da Fecampo, redigiu a presente ata, que vai assinada pelos senhores membros da comissão examinadora.

Marabá-PA, 30 de agosto de 2019.

  
Prof. Dr. Valdomiro Pinheiro Teixeira Jr (Orientador)  
Fecampo/ Unifesspa

  
Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira (Avaliador)  
Fecampo/ Unifesspa

  
Profª. Mª. Maura Pereira dos Anjos (Avaliadora)  
Fecampo/ Unifesspa

## MINHAS DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho a todas as pessoas que nessa trajetória formativa contribuíram direta e indiretamente para a convergência deste momento especial em minha vida.

Em especial aos meus pais, pelo constante incentivo e apoio em todo esse processo formativo.

A minha esposa, e a minha filha Helena por trazer um novo sentido a minha existência.

Às amigas que construí ao longo desses quatro anos de estudo.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão em essência, é um reconhecimento da importância e contribuição de outros nas diferentes ocasiões de nossas vidas. Neste momento especial de conclusão de curso é imprescindível esse reconhecimento e menção das pessoas que foram fundamentais nesse processo formativo.

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pelo dom da vida, pela oportunidade de ser o primeiro em meu ciclo familiar a concluir um curso de nível superior, e por apesar das inúmeras dificuldades ter mim mantido firme e destemido nesta empreitada.

Agradeço aos meus pais, pelo sacrifício que tiveram que fazer para que eu tivesse acesso à educação básica, sacrifício esse que só eles são capazes de mensurar.

À minha esposa, pelo privilégio de caminhamos juntos nessa trajetória e à grande Helena, esse lindo presente de formatura que Deus nos deu.

Aos meus amigos do curso de Licenciatura em Educação do Campo turma 2015, aos meus colegas da turma da Matemática pelos momentos de alegrias e tristezas que vivemos juntos, pela cumplicidade que construímos. Aos meus amigos, Rodrigo da Vila Limão, Simone Rocha, Vicentina, Larissa e Bisné por compartilharmos por algum momento as alegrias e tristezas de conviver em kitnets. Ao meu amigo Rafael da Vila Limão pelos momentos de descontrações que desfrutamos. A irmã Edilene e a Railanne pelos trabalhos de tempo comunidade que realizamos juntos.

A todos os professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em especial ao professor Dr. Valdomiro P. Teixeira Junior, pela coragem de aceitar esse desafio de estar me orientando na construção deste trabalho de conclusão de curso, pelas suas excelentes orientações e principalmente pela rapidez e praticidade em retornar os trabalhos encaminhados com as orientações necessárias.

Enfim, gratidão a todos que direta e indiretamente foram fundamentais neste processo formativo.

*Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.*

*(Michel Foucault)*



## RESUMO

A presente pesquisa discute as potencialidades e implicações da incidência de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar. De cunho teórico, esta pesquisa objetiva refletir sobre as potencialidades e implicações dos princípios que emergem dos documentos educacionais sobre a política de Educação do Campo no ensino da Matemática escolar. Os procedimentos metodológicos adotados fundamentam-se na análise documental de política educacional, neste caso específico, as que tratam da educação construída pelas populações do campo. Para a escolha dos princípios a serem analisados fomos norteados por duas questões: 1) Quais dos princípios da Educação do Campo tem incidência direta nas principais variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar? 2) Quais destes princípios, mesmo que implicitamente, complementam os demais? Desse modo, elegemos três princípios a serem analisados: (i) *princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana*, (ii) o *princípio pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no processo educativo*, (iii) *princípio pedagógico da valorização da identidade da escola do campo*. Mobilizamos como referencial teórico no domínio da Educação do Campo Caldart (2004; 2005; 2012), Molina e Sá (2012), Carvalho (2011), Conte (2017), Munarim (2011), Oliveira e Boiago (2012), e no domínio da Educação Matemática, D' Ambrósio (1998; 2001), Neves (2010), Otani (2010), Teixeira Jr. (2018), entre outros que também lançam luz para a compreensão dos objetos em investigação. A presente pesquisa permitiu uma ampliação das discussões suscitadas pelo Movimento por uma Educação do Campo, sinalizando que as possíveis implicações da incidência dos princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar, em parte é decorrente de uma compreensão reducionista desses princípios, já as potencialidades dessa incidência encontra-se, na possibilidade de uma formação escolar articulada a um projeto emancipatório.

**Palavras-chave:** Princípios da Educação do Campo; Ensino de Matemática; Documentos Oficiais.

## ABSTRACT

This research discusses the potentialities and implications of the incidence of some principles of rural education in the teaching of school mathematics. Theoretically, this research aims to reflect on the potentialities and implications of the principles that emerge from the educational documents on the field education policy in the teaching of school mathematics. The methodological procedures adopted are based on the documentary analysis of educational policy, in this specific case, those dealing with education built by the rural populations. For the choice of the principles to be analyzed we were guided by two questions: 1) Which of the principles of the field education has direct impact on the main variables involved in the teaching and learning process of school mathematics? 2) Which of these principles, even if implicitly, complement the others? Thus, we elect three principles to be analyzed: (i) the pedagogical principle of the school's role as a subject trainer articulated to a project of human emancipation, (ii) the pedagogical principle of the Appreciation of Different Knowledge in the educational process, (iii) the principle pedagogical approach to the appreciation of the identity of the rural school. We mobilized as theoretical reference in the field of Education of Campo Caldart (2004; 2005; 2012), Molina and Sá (2012), Carvalho (2011), Conte (2017), Munarim (2011), Oliveira and Boiago (2012), and in domain of Mathematical Education, D 'Ambrósio (1998; 2001), Neves (2010), Otani (2010), Teixeira Jr. (2018), among others that also shed light on the understanding of the objects under investigation. The present research allowed for a broadening of the discussions raised by the Movement for a Rural Education, indicating that the possible implications of the incidence of the Rural Education principles in the teaching of school mathematics, in part is due to a reductionist understanding of these principles, since the potentialities of this incidence lies in the possibility of a school formation articulated to an emancipatory project.

**Key words:** Principles of Peasant Education; Mathematics Teaching; Official documents.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS REFERÊNCIAS LEGAIS .....</b>	<b>16</b>
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	16
1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE EMERGEM DE ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	19
<b>CAPÍTULO 2 - O ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>36</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA .....	36
2.2 POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DA INCIDÊNCIA DE ALGUNS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR.....	40
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

A busca por melhorias no ensino da Matemática escolar tem sido objetos de diversas pesquisas no domínio da Educação Matemática (LIMA, 2014). Isso em parte pode ser justificado pelos baixos índices de aprendizagem. Há quem afirme que esses resultados insatisfatórios da aprendizagem provêm de procedimentos metodológicos ultrapassados (LIMA, 2014). Outros enfatizam os próprios objetos de estudo da Matemática escolar como obsoletos e inúteis no mundo moderno (D'AMBRÓSIO, 1998), quando esses são desprovidos dos componentes culturais. Outros apontam a inaplicabilidade de parte dos objetos matemáticos a situações concretas, reais do contexto dos alunos como fator que desencadeia desinteresse pela disciplina e conseqüentemente resultando em baixa na aprendizagem (FERNANDES, 2006).

Apesar das críticas que se acentuam tanto nos procedimentos metodológicos quanto no próprio conhecimento matemático, a disciplina de Matemática continua presente nas grades curriculares da educação básica com uma carga horária expressiva em comparação às demais áreas do conhecimento. Supõem-se dessa forma, que tal conhecimento seja extremamente relevante na formação dos indivíduos que se pretenda pela Educação Básica.

No entanto, quando se refere ao ensino da Matemática escolar no âmbito das discussões do Movimento por uma Educação do Campo, essa análise ganha reflexões adicionais, pois necessita ser orientada por uma outra lógica, ou seja, a lógica da terra, do campo e, sobretudo, dos sujeitos que produzem e constroem suas existências nesses espaços (DUARTE, 2014). Desse modo, o ensino da Matemática neste contexto é orientado a acolher os princípios que norteiam todo este Movimento.

O Movimento por uma Educação do Campo fundamenta-se na perspectiva de superação do atual modelo de Educação ainda vigente em muitas escolas no campo, que apesar de estarem no campo, reproduzem por intermédio de suas atividades pedagógicas a lógica urbanocêntrica que vê o campo como um lugar de atraso e provisório. Contrapondo a isso, a concepção educacional dos protagonistas do Movimento por uma Educação do Campo defendem uma educação que seja construída pelos povos do campo e que atendam seus verdadeiros interesses.

Essas discussões sobre o Movimento por uma Educação do Campo tem ganhado dimensões significativas tendo em vista as conquistas de algumas políticas educacionais entre as quais destacamos: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Para além dessas políticas

educacionais, este Movimento adiciona às suas conquistas alguns documentos educacionais que versam especificamente sobre a educação para as populações do campo, entre os quais destacamos o Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001; a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002; as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004); a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 e o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Tais documentos foram construídos em parcerias com movimentos sociais, instituições de ensino entre outros.

Embora essas legislações possam serem consideradas um significativo avanço nestas discussões suscitadas por este Movimento, estudos mostram que ainda existe uma lacuna considerável entre o que foi instituído na esfera das políticas públicas, nos referidos documentos educacionais e o que de fato estão vivenciando as escolas inseridas nos contextos do campo (LIMA; LIMA, 2016).

Como tentativa de ampliar as discussões que tive acesso ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, sobre o Movimento por uma Educação do Campo e os princípios estruturantes dessa proposta de educação, assim como compreender o papel em que a Matemática escolar deve assumir em meio a esse contexto, é que nasce o interesse para a realização da presente pesquisa, que foi orientada pela seguinte temática: **O Ensino da Matemática Escolar no Contexto da Educação do Campo**: reflexões a partir de documentos oficiais.

Tendo consciência da amplitude dessa temática, portanto sendo indispensável uma delimitação, situamos a seguinte questão de pesquisa: *Quais as potencialidades e implicações da incidência dos princípios da educação do campo no ensino da matemática escolar?*

Partindo da hipótese que a lacuna do que foi instituído nas políticas educacionais e o que está sendo vivenciado pelas escolas inseridas nos contextos do campo, em parte pode estar relacionada ao desconhecimento dos princípios estruturantes da Educação do Campo, bem como das potencialidades e implicações destes no ensino da matemática escolar. Estabelecemos os seguintes objetivos como tentativa de responder à questão de pesquisa:

### **Objetivo Geral**

Refletir sobre as potencialidades e implicações dos princípios que emergem dos documentos educacionais que versam sobre a política de Educação do Campo no ensino da Matemática escolar.

### Objetivos secundários

- (i) Mapear os princípios da Educação do Campo que emergem do *corpus* documental que versam sobre a política de educação para as populações do campo;
- (ii) Refletir sobre uma possível relação entre Educação do Campo e Educação Matemática;
- (iii) Produzir uma breve reflexão sobre as potencialidades e implicações da incidência de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa se fundamentam na análise documental de política educacional que versam sobre a educação para as populações do campo. Desse modo, o presente estudo situa-se no domínio teórico. Segundo Vilaça (2010), pesquisas teóricas são aquelas que têm por finalidade o conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões. Vilaça (2010), fundamentado em Tachizawa e Mendes (2006), enfatiza ainda que a pesquisa teórica busca compreender ou proporcionar um espaço para discussão de um tema ou uma questão intrigante da realidade.

Para a realização da pesquisa e análise, lançamos mãos de autores que vem discutindo a temática investigada, os quais subsidiaram o nosso diálogo com os documentos assim também nas posteriores reflexões empreendidas nas análises. Entre esses autores destacamos Santos (2017), Caldart (2005; 2012), Molina e Sá (2012), Lima (2014), Lima e Lima (2016), Rodrigues e Bonfim (2017), Oliveira e Boiago (2012), Alencar (2015), Duarte (2014), Teixeira Jr. (2018), entre outros que de igual forma lançam luz para a reflexão dos objetos em investigação.

Ao nosso ver a relevância dessa pesquisa em apresentar uma reflexão do ensino da Matemática escolar no contexto da Educação do Campo, fundamenta-se, pelo menos por duas razões: uma de âmbito pessoal e a outra de âmbito social. A primeira encontra-se, na possibilidade de ampliação dos conhecimentos concernente a este Movimento por este pesquisador, que certamente poderá contribuir para uma futura atuação docente próxima das proposições da Educação do Campo. A Segunda encontra-se na possibilidade de ampliar as discussões do Movimento por uma Educação do Campo situando-as no ensino da Matemática escolar.

Além dessa breve introdução o presente trabalho está organizado em dois capítulos sendo o primeiro com o título: **Movimento por uma Educação do Campo e suas Referências Legais**. O referido capítulo inicialmente traz uma sucinta apresentação do Movimento por uma

Educação do Campo evidenciado os fundamentos teóricos e políticos que sustentam este Movimento, posteriormente investigamos os princípios estruturantes deste Movimento os quais emergem do seguinte corpus documental: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996; Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002; Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004); Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 e Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Essas legislações aprovadas demonstra o movimento político, empreendido na busca por uma Educação do Campo.

No segundo capítulo com o título: **O ensino da matemática escolar no contexto da educação do campo**, empreendemos uma breve reflexão sobre uma possível relação entre Educação do Campo e a Educação Matemática, por fim refletimos sobre as potencialidades e implicações da incidência de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar. Logo após trazemos as nossas considerações finais.

## **CAPÍTULO 1 – MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS REFERÊNCIAS LEGAIS**

No presente capítulo, discorreremos sobre a constituição do Movimento por uma Educação do Campo. Buscamos enfatizar algumas concepções teóricas sobre o paradigma da Educação do Campo, assim como procuramos evidenciar alguns princípios que emergem de documentos educacionais oficiais, os quais objetivam nortear a efetivação da educação escolar para as populações do campo. Buscamos mediar essa exposição com autores que compartilham da ideia, de que se faz necessário uma educação escolar diferenciada para as populações que constituem suas existências no campo. Ao refletirmos sobre o Movimento por uma Educação do Campo a partir de diferentes concepções teóricas, objetivamos ampliar a nossa compreensão concernente a este Movimento, tendo em vista, as dimensões que essas discussões tem alcançado, a ponto de já contarem com algumas garantias em legislações educacionais voltadas as populações do campo.

### **1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste tópico, realizamos uma breve exposição sobre o que vem sendo compreendido atualmente como Educação do Campo, posteriormente analisamos alguns princípios que emergem de documentos educacionais, os quais objetivam nortear a proposta de educação para as populações do campo. Para fazermos essa reflexão, partimos dos estudos de Santos (2017), Caldart (2005; 2012), Molina e Sá (2012), Lima (2014), Lima e Lima (2016) entre outros/as.

Segundo Caldart (2012), o conceito de Educação do Campo ainda é algo em construção. No entanto, genericamente já pode ser nomeado como um “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 259).

A Educação do Campo ainda como um conceito em construção, pode ser delineada também como um Movimento por uma Educação do Campo. Que surge, de acordo com Lima (2014), em contraposição ao debate da então Educação Rural, que teve sua “trajetória cravada na mesma ocasião do início da industrialização, na década de 1930, acompanhada do discurso da necessidade de modernização do campo para adaptar o camponês ao modelo industrial em expansão” (LIMA, 2014, p. 28). Nessa perspectiva, o referido Movimento, opõe-se à realidade



socioeconômica vigente e ao projeto hegemônico de campo, reivindicando uma educação de qualidade, baseada nos interesses sociais.

Segundo Santos (2017), romper com a Educação Rural é uma das prioridades do Movimento por uma Educação do Campo. Tal proposta de mudança na compreensão desse conceito é muito mais do que uma simples mudança de nomenclatura. Segundo Lima (2014, p. 29) ela é “inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica”.

Ainda segundo Lima (2014) entre as décadas de 1980 e 1990 os movimentos sociais, empreendendo suas reivindicações pela Reforma Agrária, além de outras condições para os trabalhadores camponeses, apresentaram proposições quanto ao tipo de escola que desejam no campo. Desse modo, reivindicações por uma Educação que atendessem ao anseio e as expectativas dos trabalhadores camponeses passaram a fazer parte da pauta de lutas dos movimentos sociais em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST.

O início das primeiras discussões com referência ao Movimento por uma Educação do Campo pode ser compreendido a partir de Lima (2014, p. 29):

No *1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)*, realizado em 1997. Segundo Freitas (2011), este encontro, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e outras instituições sociais, marcou o início do debate do movimento que até então era ausente no panorama nacional.

Apesar da discussão por uma Educação do Campo ter sido pauta no encontro citado no fragmento acima, de acordo com Lima (2014) só no ano seguinte, os movimentos sociais do campo, organizações e instituições parceiras realizaram a *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, em Luziânia-GO. Neste encontro foram discutidas algumas proposições de políticas públicas para as escolas do campo. “Com elas surgiu a preocupação de articular os princípios da Educação do Campo às práticas educativas adotadas pelos(as) professores(as), com vistas a construir outro projeto de educação e de sociedade” (LIMA, 2014, p. 29).

Portanto, como destaca Carvalho (2011), somente a partir das conferências por uma Educação do Campo que são delineados novos conceitos sobre Educação para o campo, resultados da materialização das lutas pela reforma agrária, pela ampliação do acesso à escola.

Nessa perspectiva, para o Movimento por uma Educação do Campo, a educação é conceituada;

Como um direito social e como uma estratégia política para acumular forças para a construção de um projeto de “desenvolvimento de campo”, desenvolvimento este, segundo seus precursores capaz de incluir os expropriados do processo de dominação e exploração capitalista. Neste aspecto isto aconteceria por uma escola que defendesse os interesses, a política e cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população (CARVALHO, 2011, p.74)

Nesse sentido, Lima (2014) afirma que a luta pela identidade e valorização das populações do campo está imbricada à qualidade da educação, ao direito de aprender e à perspectiva de outro projeto de campo. Nessa perspectiva, ainda segundo a autora supracitada os aspectos da Educação do Campo coadunam com aspectos da Educação Popular defendida por Paulo Freire.

De acordo com Lima e Lima (2016) as várias discussões e debates promovidos no âmbito do Movimento por uma Educação do Campo obtiveram bons resultados, entre os principais, a aprovação do marco regulatório que institui a Educação do Campo como direito dos camponeses e das camponesas. Dentre os documentos aprovados destacam-se:

A Resolução CNE/CEB N.º 1 de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*; a Resolução CNE/CEB N.º 2 de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008) que estabelece as *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*; e o Decreto N.º 7.352 de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a *Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA* (LIMA; LIMA, 2016, p. 127)

Segundo as autoras supracitadas, embora possa considerar-se um significativo avanço nesta discussão, “observa-se ainda uma lacuna importante entre o que foi instituído na esfera das políticas públicas e as realidades vivenciadas nas comunidades camponesas, com destaque para o chão das escolas do campo” (LIMA; LIMA, 2016, p. 127). Desse modo, a superação dessa lacuna, desse distanciamento do que foi instituído e o que de fato acontece e vem acontecendo na prática nas escolas do campo, representa ainda grandes desafios. Um dos principais assim como apontado por Santos (2017) diz respeito a necessidade de ruptura com o *Ruralismo Pedagógico* e, conseqüentemente, com o modelo de ensino concebido pela *Educação Rural*, amplamente propagado pelo agronegócio, que concebe o campo como sinônimo de atraso e de pobreza.

Apesar da luta por outro projeto de campo e de educação no país as escolas encontram-se distantes de efetivar as mudanças propostas pelo Movimento. “É comum persistir em livros didáticos e no modo de ensino de muitos professores(as) a redução do conhecimento ou a descaracterização do campesinato” (LIMA 2014, p. 29). Contudo, é destacado por Molina

(2012), que os desafios para a conquista da efetivação das diversas proposições para a Educação das populações do campo estar na elaboração e execução das políticas públicas, à medida que as atuais ações implementadas nesse contexto são contraditórias as propostas e proposições do Movimento por uma Educação do Campo.

Como síntese da discussão até aqui empreendida no presente tópico, o Movimento por uma Educação do Campo nasce da demanda dos movimentos sociais do campo por políticas educacionais que de fato atendessem as suas especificidades. Nessa perspectiva Munarim destaca:

Que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho (MUNARIM, 2011, p. 11).

De acordo com o fragmento de texto acima, para a efetivação de práticas educativas que coadunam com os princípios da Educação do Campo, faz-se necessário que essas práticas educativas devem ser exercidas levando em consideração aspectos como, tempos, espaços, reconhecimento e valorização dos diversos saberes dos sujeitos que participam dessas práticas.

Nessa perspectiva, em consonância com Duarte (2014), as práticas com matemática escolar nas escolas do campo, devem serem articuladas ao modo que esses sujeitos pensam matematicamente o mundo experienciado em suas práticas sociais. Dito de outra forma, o autor supracitado defende que as práticas educacionais realizadas/desenvolvidas/executadas nas escolas do campo devem ser compostas por atividades que estejam articuladas com o modo de vida e cultura desses sujeitos.

## 1.2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO QUE EMERGEM DE ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste tópico discorreremos sobre alguns princípios que objetivam nortear a efetivação da proposta de Educação do Campo, os quais emergem de legislações educacionais, em especial as que tratam da oferta de educação escolar para as populações do campo. A escolha desse corpus documental da legislação educacional foi intencional, tendo em vista que de certa forma trazem mesmo que em alguns momentos a discussão sobre a Educação para as populações do campo. Para tanto, será objeto de consulta os seguintes documentos:

- ✓ A Constituição Federal de 1988;

- ✓ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996;
- ✓ O Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001;
- ✓ A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002;
- ✓ As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004).
- ✓ A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008
- ✓ O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Por princípios da Educação do Campo em consonância com Alencar (2015) compreendemos um conjunto de orientações que objetivam fundamentar a identidade da escola do campo, assim como fortalecer a expressão e a concepção de Educação do Campo enquanto ação reacionária ao processo de exclusão social a que foi submetido as populações do campo no seu direito de acesso à educação escolar.

As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), enfatizam que os princípios da Educação do Campo são como “as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina)” (BRASIL, 2004, p. 39). Nessa perspectiva, esses princípios são definidos como “ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro” (BRASIL, 2004 p. 39).

### **A Constituição Federal de 1988 (CF/88)**

A Constituição Federal de 1988, é considerada um marco legal importantíssimo no que se refere a garantia do acesso à educação formal. Apesar da CF/88 não tratar especificamente da educação para os povos que constituem suas existências no campo e tão pouco demanda princípios que norteiam especificamente a educação para esses povos. O destaque desse tópico sobre a CF/88 faz-se necessário, tendo em vista que uma das bases que sustentam/fundamentam o Movimento por uma Educação do Campo é justamente essa garantia constitucional da educação para todos indistintamente do local que residem.

A partir do texto constitucional o Movimento por uma Educação do Campo compreende que é dever legal do Estado garantir que o direito à educação seja efetivado no campo, haja vista o princípio da universalidade da oferta da educação. Segundo Rodrigues e Bonfim (2017) a garantia legal de acesso à educação é um direito subjetivo público, isto quer dizer que a pessoa ou grupo de pessoas que se sentirem lesadas podem demandarem junto ao poder judiciário para o cumprimento desse direito. Nessa perspectiva, a não oferta do ensino obrigatório pelo Estado,

“ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, §1º e 2º da CF/88)

Dentre os artigos CF/88 que tratam de certa forma sobre a educação formal iremos fazer um breve destaque de apenas três, os quais discorrem sobre o direito e acesso à educação formal ainda que de forma genérica, não contemplando as especificidades regionais do vasto território brasileiro.

O **Art. 6º** da CF/88 discorre sobre alguns direitos sociais que legalmente são garantidos a população brasileira entre os quais encontra-se a educação:

São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Já o **Art. 205** da CF/88 trata da universalidade da oferta da educação formal pois segundo o mesmo: “A **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL 1988).

Podemos concluir a partir da leitura desse artigo que a educação como direito de todos deve estar ao alcance de todo brasileiro independentemente de sua condição social, cultural, geográfica, ou seja, deve ser ofertado a todos com o mesmo teor de qualidade inclusive para as populações do campo. Tendo em vista, o que preconiza o inciso I do **art. 206** da CF/88 que deve ser garantido: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123).

Baseado nessas garantias contidas CF/88, as quais enfatizam o dever do Estado de garantir o acesso à educação formal a todos, é que se constituiu o Movimento por uma Educação do Campo, pois segundo Rodrigues e Bonfim (2017) quando se fala em Educação do Campo, diz-se do Movimento de luta protagonizados por alguns grupos sociais em busca da garantia desse direito constitucional de acesso à educação.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96)**

Em consonância com Rodrigues e Bonfim (2017) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a Lei máxima da educação, pois é através dela que se estabelece as diretrizes do ordenamento geral da educação brasileira. Dentre os pontos relevantes que compõem essa lei fazemos um destaque para **a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.**

Esse ponto como já referido no tópico anterior é decorrente da Constituição Federal de 1988. Desse modo, conta-se com a garantia legal tanto na CF/88, quanto na LDB/96 que toda e qualquer pessoa tem o direito à educação, independentemente de cor, sexo, raça, idade, condição física, local de residência etc.

Ainda segundo Rodrigues e Bonfim (2017), a LDB/96 foi um avanço no que se refere a educação para os povos que constituem suas existências no campo. Sendo que culminou posteriormente em ações que delinearão as principais ideias que norteiam o Movimento por uma Educação do Campo. Determinando:

Legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola (RODRIGUES; BONFIM 2017, p. 07).

No seu artigo 28 a LDB/96 determina algumas diretrizes e princípios que devem nortear a oferta de educação para os povos que residem no campo, que no artigo supracitado são nomeados de **população rural**. Segue o referido artigo.

**Art. 28.** Na oferta de educação básica **para a população rural**, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Apesar dos quase 100 artigos que compõe essa lei (LDB/96), e apenas um deles ser dedicado exclusivamente a tratar da educação para as populações do campo, percebe-se nesse artigo o entendimento de um olhar diferenciado para com a oferta da educação formal para as populações do campo, obviamente que essa diferenciação não diz respeito a qualidade dessa oferta, ou muito menos a sua simplificação, mais essa está voltada a levar em consideração as especificidades da constituição da vida no campo.

Como pode ser constatado acima nos incisos I, II e III do artigo 28 da LDB/96, existe uma garantia legal da adequação dos **conteúdos, metodologias, organização da escola e o calendário escolar** as reais necessidades e interesses dos povos do campo, assim também como ao trabalho desenvolvidos nesses espaços. Desses incisos podem ser compreendidos alguns princípios que de certa forma norteiam a proposta de educação formal idealizada pelo Movimento por uma Educação do Campo, a saber: com relação a conteúdos “a valorização dos

diferentes saberes no processo educativo”, com relação a metodologias “a pesquisa como princípio educativo”, “a contextualização”, com relação a organização da escola e o calendário escolar, “espaços e tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem”. Esse último princípio diz da necessidade da escola se adequar aos sujeitos que aprendem e não os sujeitos adequarem-se a escola.

Desse artigo 28 da LDB/96 mesmo que de forma sucinta e bem genérica é garantido legalmente uma oferta de ensino formal diferenciada para os sujeitos que constituem suas existências no campo. Nesse sentido, essa oferta deve levar em consideração seus saberes, seus interesses, suas condições de aprendizagem tanto em relação a tempo quanto a espaço, assim também como a valorização do trabalho desenvolvido por esses povos (LIMA, 2014).

#### **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002)**

Segundo Oliveira e Boiago (2012) a partir da garantia de uma educação diferenciada para os povos do campo pela LDB - Lei n.º 9.394/96 foram possibilitados alguns espaços de debates que de certa forma culminaram nas Conferências Nacionais sobre Educação do Campo realizadas no final da década de 1990. Esses debates articulados e protagonizados em parte pelos movimentos sociais do campo tiveram como resultado a construção de um “novo paradigma de Educação do Campo, contrapondo à educação rural, buscando a elaboração de uma legislação específica para a população camponesa, que tem o direito de estudar em seu espaço de vivência social e cultural” (OLIVEIRA; BOIAGO, 2012, p. 05)

Em consonância com as autoras supracitadas, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais do campo, em destaque o MST, que entre suas reivindicações de políticas públicas constava a exigência da garantia de uma educação diferenciada que fosse efetivada pela lógica do campo. Entre suas conquistas está a elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n.º 36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Nesse sentido;

O relatório que acompanha as Diretrizes apresenta o contexto histórico do caminho percorrido pela Educação do Campo, dando ênfase à dívida histórica que o país tem para com a população camponesa, que, ao longo da história, ficou à margem da sociedade (OLIVEIRA; BOIAGO, 2012, p. 05).

Nessas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo passam a adotar-se uma concepção de Educação do Campo que vai além da concepção de educação rural.

A partir de então, passa a vigorar a busca pela superação da concepção de educação que levava em consideração apenas a dimensão econômica e territorial. Desse modo;

A nova concepção abrange a emancipação humana, o atendimento as especificidades do campo, levando em consideração aspectos da cultura campestre, da identidade dos sujeitos em questão, das relações sócio ambientais e também das organizações políticas (OLIVEIRA; BOIAGO, 2012, p. 05).

Neste contexto, por Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, temos a seguinte definição:

Constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2001 p. 22).

De acordo com essa definição, essas diretrizes permitem o entendimento de alguns princípios que em linhas gerais devem nortear a efetivação da nova concepção de educação para as populações do campo, ainda que não estejam destacados explicitamente nos documentos consultados (Parecer nº 36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Um dos primeiros princípios que podemos destacar refere-se à *Construção da Identidade da Escola do Campo*. No parágrafo único do art. 2º do Parecer nº 36/2001 e na Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, diz-se, da *Identidade da Escola do Campo* que esta é construída ou definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade. Desse modo, as escolas que estão inseridas nos contextos do campo não devem em nenhuma hipótese ignorar as questões inerentes a esse contexto como se um corpo estranho fosse nesse espaço. No entanto, no desenvolver de suas atividades pedagógicas devem levar em consideração a realidade dos sujeitos que compõem esses espaços, tais como os saberes próprios desses estudantes, as questões inerentes a sua realidade imediata, problematizando-as e buscando fortalecer e empoderar os modos próprios de constituição da existência desses sujeitos.

Nessa perspectiva, as escolas que estão inseridas nos contextos do campo ao considerarem as especificidades locais, suas questões, constituirão a sua identidade que deve ser diferente da escola urbana, em vista, que funcionará com uma outra lógica.

O segundo princípio diz-se da *Proposta Pedagógica para as escolas do campo*, entre as questões que essas propostas devem contemplar, em consonância com o **artigo 5º** das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, as escolas na construção de suas



propostas pedagógicas precisam levar em consideração a diversidade dos povos do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Desse modo, cada escola do campo que observar esse princípio ressaltados alguns aspectos em comum, estarão construindo identidades únicas, tendo em vista a heterogeneidade do campo brasileiro.

Desse segundo princípio derivam outros que de igual forma compõem o texto das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Na elaboração das propostas pedagógicas para as escolas do campo de acordo com o **artigo 7º** e o seu parágrafo 2º das já referidas diretrizes, devem ser observados a *Flexibilização da organização do calendário escolar* assim como a garantia da possibilidade das atividades constantes das propostas pedagógicas serem desenvolvidas em *Diferentes espaços pedagógicos*. Essas duas orientações que podemos compreendê-las como princípios para as escolas do campo faz referência a pessoa do aluno e ao seu direito a educação escolar, sendo que para a efetivação da garantia desse direito a escola do campo pode adequar-se perfeitamente a essas orientações/princípios.

No inciso I a IV do artigo 8º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo encontramos algumas orientações que também podemos compreendê-las como princípios:

- I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;
- II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;
- III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;
- IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Desses incisos podemos apreender alguns pontos relevantes para a efetivação da garantia da educação escolar para as populações do campo. O primeiro inciso fala da necessidade da proposta pedagógica da instituição escolar ser articulada as Diretrizes Curriculares Nacionais, vimos a pouco que a construção da proposta pedagógica das instituições escolares do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos. Contudo, como é perceptível neste inciso I ela não deve ser alheia as Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, simultaneamente deve contemplar a diversidade do campo e estar articulada as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Já o inciso II traz orientações com relação as atividades curriculares e pedagógicas que serão desenvolvidas nessas instituições escolares inseridas nos contextos do campo, sendo que

todas essas atividades devem estar direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, contrapondo ao projeto de desenvolvimento a qualquer custo, sem levar em consideração a sustentabilidade.

Já os incisos III e IV tratam da avaliação institucional da proposta e de sua relevância na qualidade de vida individual e coletiva, ou seja, a proposta educacional para as populações do campo precisa de forma direta ter impactos na qualidade de vida dos sujeitos, tanto no sentido individual, quanto coletivamente.

Desse modo, para que essa proposta tenha de fato impactos positivos na qualidade de vida desses sujeitos faz se necessário, um controle social da qualidade dessa educação escolar que em consonância com o inciso IV citado acima esse controle social deve ser efetivado mediante a participação da comunidade do campo.

Por fim, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo no seu artigo 10º considerando o estabelecido no artigo 14º da LDB/96 que trata do projeto institucional das escolas do campo, traz a orientação/princípio sobre a forma de gestão para as escolas inseridas nos contextos do campo. Apontando que essas escolas devem ter uma *Gestão Democrática*, sendo esta efetivada quando da constituição de “mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 2).

Diante da exposição desses princípios que emergem das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, consideramos um avanço na legislação educacional específica para as populações do campo. No entanto, está claro o grande desafio para as instituições escolares inseridas nos contextos do campo efetivarem na prática as proposições, os princípios que devem de certo modo, nortear todo o funcionamento das escolas que estão inseridas no campo.

### **As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004)**

O presente documento foi construído pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003. Em linhas gerais, esse documento consiste no levantamento de “instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo, compreendendo-a como instrumento imprescindível para o desenvolvimento sustentável das populações do campo” (BRASIL, 2004, p. 07). Objetiva-se com o mesmo, subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em nível nacional fundamentadas em diagnósticos educacionais, nos

interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais (BRASIL, 2004).

O diferencial deste documento em relação aos demais, é que este além da apresentação de diagnósticos educacionais referentes a educação escolar para as populações do campo, faz a sistematização de um conjunto de princípios que visam nortear a efetivação da proposta de Educação do Campo. Essa sistematização é feita a partir de legislações educacionais que tratam da educação escolar para as populações do campo, a exemplo das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), já abordada no tópico anterior.

As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), sintetiza o conjunto de orientações em seis princípios pedagógicos da Educação do Campo. Esses orientam as instituições escolares inseridas nos contextos do campo, quanto aos objetivos da oferta da formação escolar, da relação com os diferentes saberes, da necessidade de estar vinculada à realidade dos sujeitos, de modo a respeitar tempos e espaços dos sujeitos da aprendizagem, assim como construir estratégias para o desenvolvimento sustentável. Esses princípios orientam também que a instituição escolar deve ser autônoma, contudo, deve estar aberta a colaboração dos próprios sujeitos do campo e ao sistema nacional de ensino.

Segue os seis princípios que constam sistematizados nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004):

I - Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana.

II - Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo.

III - Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem.

IV - Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos.

V - Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

VI - Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Como já mencionados, os referidos princípios buscam em linhas gerais orientar a efetivação da proposta de educação para as populações do campo. A escola como instituição formadora de sujeitos e como um dos principais espaços para a oferta da educação escolar para as populações do campo, torna-se, o elemento central de convergência desses princípios.

O primeiro princípio que trata do *papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana*, busca orientar a instituição escolar do campo quanto a formação humana que deve ser proporcionada pela sua práxis pedagógica. Tal formação é compreendida como “todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro” (BRASIL, 2004 p. 39).

Nessa perspectiva, lançamos mão do questionamento feito por Alencar (2015) de que forma uma práxis pedagógica pode possibilitar a emancipação humana? Alencar (2015) parafraseando Damasceno e Bezerra (2004), diz que;

A emancipação humana ocorrerá quando “a escola do trabalhador rural estiver intimamente vinculada à luta pela superação das desigualdades sociais”. E o caminho para essa finalidade é “[...] privilegiar o próprio produtor rural (como entidade coletiva na sua atividade real e nas suas lutas), como sujeito desse processo de recriação da cultura mediante a apropriação do saber e a reelaboração deste em função de seus interesses” (ALENCAR, 2015, p. 10)

De acordo com esse posicionamento, um dos principais elementos que constitui a práxis pedagógica, o currículo escolar, precisa “desenvolver-se a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente” (BRASIL, 2004 p. 39). Desse modo, o currículo precisa contemplar essa diversidade, tratando dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura. Nessa perspectiva, deve-se incorporar não somente ao currículo, mas também a todo o cotidiano escolar, a cultura da justiça social e da paz, pois são tarefas essenciais para um projeto político de educação do campo que se objetive emancipatório (BRASIL 2004).

O segundo e o quarto princípio apesar de suas particularidades compartilham de certas similaridades. Ao ponto que, o segundo princípio trata da *valorização dos diferentes saberes no processo educativo* e o quarto do *lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos*, ou seja, ambos orientam a escola na sua relação com os saberes e a realidade dos sujeitos que participam do processo formativo proporcionado pela instituição escolar do campo. Nesse sentido, a instituição escolar do campo ao implementar suas atividades pedagógicas necessita levar em conta “os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2004, p. 37).

Desse modo, a instituição escolar do campo que de fato esteja vinculada à realidade dos sujeitos deve considerar que tais sujeitos “podem e têm condições de pensar uma educação que

traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo” (BRASIL, 2004, p. 38).

Nesse contexto, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) enfatizam a pesquisa como princípio metodológico e que não é vista apenas como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. “Educando/a e educador/a precisam assumir essa postura com senso crítico, curiosidade (...) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2004, p 38).

Ainda em consonância com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) a pesquisa:

(...) Deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. A educação do campo deve considerá-la como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no campo (BRASIL, 2004, p. 38).

Como é evidenciado no fragmento de texto acima, a instituição escolar do campo ao utilizar a pesquisa como princípio metodológico deve considerar que os sujeitos do campo também têm saberes que foram historicamente construídos e que apesar de não serem considerados científicos, são úteis e válidos. Tendo em vista, que foram construídos para solucionar seus próprios problemas e desafios. Desse modo, considera-se que também tais saberes precisam serem socializados.

O terceiro princípio que consta nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) diz-se *dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem*. Tal princípio busca enfatizar que;

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se, na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho (BRASIL, 2004, p. 38).

Portanto, nesse processo formativo proposto pelo Movimento por uma Educação do Campo não se considera apenas os “saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais” (BRASIL 2004, p. 38). Nessa perspectiva, a sala de aula é considerada como um “espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se

constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo” (BRASIL 2004, p. 38).

O quinto princípio que também compõem as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), trata *da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável*. Na perspectiva desse princípio é de responsabilidade também da escola pensar o desenvolvimento e nesse processo deve ser levado em consideração “os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo” (BRASIL 2004, p. 39).

Desse modo, o currículo das instituições escolares do campo precisam serem estruturados a partir de “uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico” (BRASIL 2004, p. 39).

Portanto, como consta nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) os “paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas” (BRASIL 2004, p. 39). Nessa perspectiva, a “educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional” (BRASIL 2004, p. 39).

Já o sexto e último princípio diz-se *da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino*. Em consonância com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) e Alencar (2015). Este princípio busca enfatizar a heterogeneidade do campo brasileiro e de certa forma chama a atenção para duas implicações decorrentes dessa heterogeneidade: a primeira, “que não se pode construir uma política pública de educação idêntica para todas as populações do campo; e a segunda, a política de educação, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e essas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território” (ALENCAR, 2015 p. 62).

Nessa perspectiva, de acordo com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) a relação entre poder público e os sujeitos sociais são invertidas. Desse modo:

Não cabe, nessa vertente, que o Poder Executivo decida sobre os destinos das comunidades, como também não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades. Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma a que participem ativamente do processo, movidos pela preocupação com o *locus* na relação com um projeto nacional. (BRASIL, 2004 p. 40).

Nesse sentido, Alencar (2015) em consonância com Caldart (2004), evidenciam, que para assegurar a identidade do campo em sua diversidade assim como, os princípios educativos que visam fundamentar essa identidade, faz-se necessário a constante participação dos movimentos e as diversas organizações sociais do campo na busca da construção de políticas educacionais. De modo, que essas estejam articuladas a um projeto de desenvolvimento sustentável e a um projeto educativo para o campo.

Em suma, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) enfatiza nos princípios pedagógicos da Educação do Campo, que a construção de uma Educação do Campo significa “pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida” (BRASIL, 2004 p. 39). Desse modo, busca-se com tais princípios a construção de “uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo” (BRASIL, 2004 p. 39).

#### **A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.**

Considerando que as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) como discutido no tópico anterior, buscam subsidiar a formulação de políticas de Educação do Campo em nível nacional fundamentadas em diagnósticos educacionais, nos interesses e anseios dos sujeitos que vivem no campo e nas demandas dos movimentos sociais (BRASIL, 2004). A presente Resolução estabelece diretrizes complementares, bem como normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Esse documento apesar de não fazer explicitamente uma sistematização dos princípios da Educação do Campo, consiste em orientações adicionais para a implementação e desenvolvimento de políticas educacionais para as populações do campo.

No seu artigo 7º, § 1º a referida Resolução retoma pontos contemplados em outros documentos educacionais a exemplos dos já discutidos anteriormente, ao dispor sobre a organização escolar, bem como sobre o funcionamento das escolas do campo orientando que essas no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas deveram respeitar “as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008 p. 03).

Já no § 2º a Resolução traz uma novidade em relação aos documentos anteriores que tratam da Educação do Campo, ao propor orientações quanto ao processo de “admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente” (BRASIL, 2008 p. 03). Nesse processo, dever-se-á “considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades” (BRASIL, 2008 p. 03).

Nessa perspectiva, apesar dessas orientações serem um tanto superficiais, à medida que o documento não traz elementos capaz de caracterizar que tipo de formação pedagógica é apropriada à Educação do Campo. Considera-se, um avanço na construção das políticas educacionais para as populações do campo à medida que pressupõe uma formação diferenciada para os profissionais da educação que atuam e atuaram nas escolas do campo.

Por fim, no seu artigo 9º a Resolução em análise orienta que a oferta de Educação do Campo assegurados os “padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002” (BRASIL, 2008 p. 03). Esse artigo enfatiza que apesar da escola do campo gozar de “liberdade” para a construção de suas propostas pedagógicas, de forma a contemplar a diversidade campesina bem como seus reais interesses, essa proposta não deve ser construída aquém das legislações educacionais tão pouco das diretrizes operacionais da Educação do Campo.

### **O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.**

O presente documento educacional também pode ser considerado uma importante conquista para as populações do campo, em vista que esse documento é a concretização de um percurso de lutas protagonizadas pelas várias organizações sociais. Tal documento dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de reforma agrária – PRONERA. Em consonância com o próprio documento objetiva-se, com essa política à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior as populações do campo.

Na perspectiva desse documento, por populações do campo são compreendidos: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta e os caboclos” (BRASIL, 2010 p. 01), incluindo também nesse



conjunto todos aqueles que de forma diversa “produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010 p. 01).

Esse documento, em semelhança com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), discutida em tópicos anteriores, faz também uma sistematização dos princípios norteadores para efetivação da Educação do Campo. Podemos observar a seguir os respectivos princípios que constam no artigo 2º do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010:

- I** - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II** - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III** - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV** - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V** - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010 p. 01 - 02)

Em linhas gerais os princípios enfatizados neste documento tem sua origem em documentos educacionais anteriores, que dispõe em certa medida sobre a Educação do Campo, entre os quais podemos destacar: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996; O Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001; A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002; As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) e A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008.

Esses princípios apesar de serem sistematizados com uma “outra” escrita, no geral tratam das mesmas questões contempladas pelos princípios já objetos de discussão neste texto, os quais emergem de documentos anteriores a esse Decreto.

O diferencial da sistematização dos princípios da Educação do Campo desse documento em relação aos anteriores é que este trata de forma explícita da política de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, os quais sejam capazes de compreender as reais condições da produção e reprodução social da vida no campo. Consideramos relevante esse destaque, pois compreendemos que em parte a Educação do Campo é efetivada por esses profissionais. De nada adianta termos uma série de princípios e orientações para a efetivação da proposta de educação para as populações do

campo, se não há profissionais da educação que de fato compreendam as especificidades do campo, em seus diversos aspectos; sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia.

Um outro ponto enfatizado nesse documento que merece destaque refere-se ao princípio da *valorização da identidade da escola do campo*. No parágrafo único do art. 2º do Parecer nº 36/2001 e na Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, fala que a *Identidade da Escola do Campo* é construída ou definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade. No entanto, no Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 pressupõe no seu artigo 2º, inciso IV que essa identidade já esteja construída. Tendo em vista, que já disponha sobre a *valorização dessa identidade*, evidenciando que essa se efetivará por meio de “projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010 p. 02).

Nessa perspectiva, surgem algumas indagações; que conteúdos curriculares e que metodologias são adequadas às reais necessidades dos alunos do campo? Quais são às reais necessidades dos alunos do campo? Questões como essas necessitam serem problematizadas, sobretudo nas formações dos profissionais da educação que atuaram nesses espaços, devendo ocorrer essas reflexões em constantes diálogos com as populações do campo. De modo, que os conteúdos curriculares assim como as metodologias sejam construídas em conjunto com o público interessado.

Por fim, esse documento também retoma o princípio do *controle social da qualidade da educação escolar*, propondo que esse ocorrerá mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Tal princípio reforça a ideia da escola do campo ser construída mediante a efetiva participação desses sujeitos e não que essa seja pensada ou imposta exclusivamente por estranhos a esses espaços.

Em consonância com alguns autores que discutem a Educação do Campo em especial os que destacamos no início desse capítulo e os documentos educacionais analisados a pouco, podemos chegar ao entendimento que a construção da Educação do Campo significa sobretudo, pensar numa escola sustentada no “enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença” (BRASIL, 2004 p. 39).

Nessa perspectiva, esse Movimento por uma Educação do Campo busca a construção de “uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos

e cidadãos, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo” (BRASIL, 2004 p. 39).

Realizada essa abordagem sobre o Movimento por uma Educação do Campo, e seus princípios que emergem de alguns documentos educacionais, partiremos agora para as delineações teóricas sobre o ensino da Matemática escolar no contexto da Educação do Campo, assim como, buscaremos discutir sobre os limites e possibilidades da materialização de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar.

## CAPÍTULO 2 - O ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tendo em vista a discussão até aqui empreendida, sobre o *Movimento por uma Educação do Campo*, bem como sobre os princípios que orientam essa proposta de educação, os quais emergem dentre outros documentos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996; do Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001; da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002; das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004); da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 e do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, deter-nos-emos a partir de agora a uma breve reflexão sobre uma possível relação entre Educação do Campo e a Educação Matemática, por fim refletiremos sobre as potencialidades e implicações da incidência de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar.

### 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Para iniciarmos as considerações sobre esses dois paradigmas, partiremos da questão levantada por Duarte (2014, p. 21): “o que a Educação Matemática tem a dizer ou propor a partir das discussões desenvolvidas no âmbito da Educação do Campo?” Essa questão busca entender as similaridades entre Educação Matemática e Educação do Campo. Veremos adiante que existem aspectos da Educação do Campo que coadunam com aspectos da Educação Matemática, à medida que ambos os paradigmas em seus princípios estruturantes objetivam uma proposta de educação que seja fundada na emancipação humana (OLIVEIRA; BOIAGO, 2012; BRASIL, 2004).

Enquanto a Educação do Campo, segundo Lima (2014), é construída em contraposição ao debate da então Educação Rural, a Educação Matemática de acordo com Lima e Lima (2013), Pereira e Silva (2016) surge e se fortalece em contraposição ao modelo de ensino da matemática escolar que prioriza a memorização, a repetição de exercícios, a aplicação de fórmulas, dentre outras abordagens mecânicas de ensino. Pois, em concordância com os autores supracitados, tal modelo de ensino independente dos espaços geográficos (campo/cidade) e das conjunturas histórica e social ainda é amplamente adotado.

Nesse sentido, Lima e Lima (2013) destacam que a busca por um projeto de desenvolvimento de país que tem por princípio incluir as pessoas por meio da Educação, torna

possível a aproximação desses dois paradigmas, a Educação Matemática e a Educação do Campo. Entretanto, as autoras mencionadas enfatizam que;

O diálogo 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. 05).

Nessa perspectiva, em consonância com os princípios da Educação do Campo (BRASIL 2002; 2004; 2008 e 2010), as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, inclusive as que se referem ao conhecimento matemático devem ser orientadas por uma outra lógica, assim como Duarte (2014, p. 21) destaca a partir dos estudos de Rocha e Martins (2009), que essa lógica deve ser “a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”. Desse modo,

A Educação Matemática praticada em nossa sala de aula não pode se desvincular dos modos próprios de pensar matematicamente o mundo experienciado pelo homem/mulher do campo em suas práticas sociais. Isso significa dizer que devemos incorporar em nossas práticas educacionais atividades que estejam articuladas com as formas de vida, com a cultura dos sujeitos que compõem a comunidade em que nossa escola está inserida (DUARTE, 2014 p. 21).

Nesse contexto, ao pensarmos o ensino da Matemática escolar nos moldes propostos pelo Movimento por uma Educação do Campo, acolhendo os diferentes saberes, discutindo e analisando suas especificidades, a Educação do Campo acaba por se aproximar de algumas vertentes da Educação Matemática entre elas a Etnomatemática (DUARTE, 2014). Essa vertente tem sua origem em meados da década de 1970 e está vinculada aos trabalhos precursores do professor brasileiro Ubiratan D’Ambrósio (DUARTE, 2014).

Como afirma D’Ambrósio (1998), essa vertente da Educação Matemática pode ser considerada um programa para o ensino de Matemática que busca compreender e explicar as produções culturais dos diversos grupos étnicos, valorizando a análise histórica da construção de conhecimentos matemáticos por esses grupos, como forma de resistência, permanência e respostas aos problemas e situações adversas enfrentadas por esses sujeitos. O que de certo modo, faz com que essa vertente da Educação matemática acaba por aproximar esse vasto campo de conhecimento, de alguns princípios estruturantes da Educação do Campo.

Assim como a Educação do Campo se posiciona contrariamente a socialização exclusivamente dos conhecimentos produzidos pelos grupos dominantes. Em vista, a ideia historicamente propagada de que apenas esses conhecimentos são válidos (D’AMBRÓSIO, 2001), a etnomatemática também é uma tentativa de rompimento com essa institucionalização do conhecimento produzido por um único grupo cultural, ela tenta dialogar com as diferenças,

com as diversas concepções do conhecimento. Pois, todos os distintos grupos culturais, “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” (D’AMBRÓSIO, 2001, p. 60). Sendo esses instrumentos de reflexão criados e utilizados como resposta as demandas existenciais dos diferentes grupos sociais e culturais.

Portanto, segundo Lima e Lima (2013) mesmo que em linhas gerais ao reconhecermos alguns aspectos que aproximam os princípios norteadores da Educação do Campo à Educação Matemática, “pouco se sabe ainda sobre suas relações, inter-relações e vivência nas escolas do campo. Isto se justifica, de certa maneira, por se caracterizar em uma temática recente de pesquisa acadêmica” (LIMA; LIMA, 2013 p. 06).

A disciplina de Matemática e o seu ensino estão contemplados nos currículos escolares desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com uma carga horária expressiva nas grades curriculares em comparação às demais disciplinas (BRASIL, 1998). O ensino da Matemática pelo espaço que ocupa nas grades curriculares, tende a ser considerado um conhecimento de extrema relevância para a formação dos indivíduos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998) o ensino da Matemática contribui significativamente na construção da cidadania, na medida em que desenvolve metodologias que favoreçam a “construção de estratégias, a comparação e justificativas de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios” (BRASIL, 1998, p. 27).

Nesse contexto, D’Ambrósio (1998) também destaca algumas razões que justifica o ensino da matemática nas escolas, entre essas razões, o autor evidencia que o ensino da matemática deve estar presente nas escolas por ser útil como instrumento para a vida e o trabalho, por ser parte integrante de nossas raízes culturais, porque ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor e por sua própria universalidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998) enfatizam ainda alguns objetivos que se espera alcançar com o ensino da Matemática escolar, os quais contemplam os diferentes ciclos e modalidades de ensino. Com esses objetivos espera-se desenvolver no aluno o pensamento numérico, o pensamento algébrico, o pensamento geométrico, o raciocínio que envolva proporcionalidade, o raciocínio combinatório, estatístico e probabilístico, além de competências métricas.

Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da Matemática escolar devem estar ligados “à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e

acontecimentos” (BRASIL, 1998, p. 19). Nesse sentido, o estudo dos conteúdos matemáticos em compartimentos isolados e numa rígida sequência linear, deve ceder lugar a uma abordagem em que as relações sejam favorecidas e destacadas. Pois, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de matemática (BRASIL, 1998), esta disciplina só faz sentido para o aluno à medida que ele estabelece relações entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e também conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos.

Desse modo, o atual ensino da Matemática escolar adotado nas escolas básicas, em particular as que estão inseridas nos contextos do campo, são alvos de diversas críticas, entre as quais, a de que o ensino da Matemática no geral, ocorre de forma descontextualizada, sem relações com a realidade imediata dos alunos, sem aplicações práticas, etc., (SANTOS, 2014). Desse modo, acredita-se, com algumas exceções que essas sejam as principais razões que justificam o demasiado desinteresse evidenciado pelos alunos com relação a disciplina de Matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de matemática (BRASIL, 1998) sugerem que o ensino da matemática nas escolas deve considerar e valorizar os aspectos socioculturais, tendo em vista que o “modelo educacional vigente não abre espaço para a promoção de uma aprendizagem significativa que privilegie a articulação de saberes, como preconiza a Educação do Campo” (SANTOS, 2014 p. 06).

Nesse cenário, D’Ambrósio (1998) enfatiza que a educação matemática tradicional é na verdade, obsoleta e ineficiente, pois desprezam os componentes culturais de que os conhecimentos matemáticos devem estar impregnados, uma vez que o desprezo destes nos “currículos dominantes, em nome de um conteudismo utilitarista, obsoleto e inútil no mundo moderno” (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 55) tem tido como resultado a “frustração de crianças e a docilização das mentes mais questionadoras e criativas” (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 55).

Nesse cenário, Santos (2014, 2014 p. 04) destaca que no “contexto da formação de indivíduos, historicamente a matemática é tida como uma disciplina complexa com muitas regras e fórmulas, desvinculada da realidade dos(as) alunos(as)”.

Tendo como base essas ponderações sobre o ensino da Matemática escolar, tanto os argumentos que legitimam sua permanência nos currículos escolares quanto às críticas que o atual ensino da matemática recebe, deter-nos-emos a partir de agora a refletir sobre a incidência de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar buscando, à medida do possível, evidenciar potencialidades e implicações decorrentes dessas incidências.

## 2.2 POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DA INCIDÊNCIA DE ALGUNS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DA MATEMÁTICA ESCOLAR

A Educação do Campo é direcionada por uma série de princípios como evidenciado no capítulo anterior. Contudo, não é proposta do presente texto discutir todos esses princípios, até porque extrapola os objetivos do mesmo. Portanto, refletiremos sobre a incidência dos seguintes princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar, a saber; (i) *princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana*, (ii) o *princípio pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no processo educativo*, (iii) *princípio pedagógico da valorização da identidade da escola do campo*. Sendo que o enfoque deste último princípio estará restrito a metodologias de ensino, entre as quais destacaremos a *contextualização do saber a ser ensinado* como um dos elementos essenciais na construção e valorização da identidade da escola do campo. Os princípios mencionados emergem dos documentos já abordados no capítulo anterior.

A supressão dos demais princípios nessa análise e a seleção de apenas esses três princípios da Educação do Campo, fundamenta-se em parte, por considerarmos que mesmo indiretamente, alguns aspectos dos demais estarão contemplados por estes três que serão objetos de reflexão, também por entendermos que estes três princípios são os que tem incidência direta nos fenômenos relacionados ao ensino e a aprendizagem da Matemática escolar, tendo em vista o que enfatiza os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998 p. 35), que o estudo dos fenômenos relacionados ao ensino e a aprendizagem da Matemática escolar pressupõe a análise de algumas variáveis, como o **aluno**, o **professor** e o **saber matemático**. Desse modo, a reflexão sobre as potencialidades e implicações desses três princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar é baseada nas suas orientações para essas variáveis.

### **(i) Princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana**

Ressaltamos de antemão que os documentos educacionais que enfatizam o referido princípio não apontam como de fato esse princípio da Educação do Campo se efetivará na prática nas escolas do campo, muito menos encontramos estudos que tratam especificamente da incidência deste princípio no ensino da Matemática escolar. Desse modo, a reflexão que se pretende neste tópico sobre as possíveis potencialidades e implicações da incidência do referido princípio no ensino da Matemática escolar, será subsidiada por estudos que de certa forma



abordam a educação numa perspectiva emancipatória, não necessariamente no contexto específico da Educação do Campo, mais que ao nosso ver pode auxiliar-nos, nessa reflexão. Dentre os estudos destacamos Alencar (2015); D’Ambrósio (1998); Pinto (2013); Neves, Santos e Guerra (2010), dentre outros.

Este princípio da Educação do Campo, em linhas gerais busca orientar a instituição escolar do campo quanto à formação humana que se pretenda com a sua práxis pedagógica. Nessa perspectiva, a formação nesse contexto é compreendida como um processo educativo que viabiliza o “sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro” (BRASIL, 2004 p. 39). Desse modo, defende-se, que essa formação seja articulada a um projeto de emancipação humana.

Nessa perspectiva, a práxis pedagógica desenvolvida nas escolas do campo que se almeje emancipatória, precisa em um primeiro momento estar vinculada à luta pela superação das desigualdades sociais. Desse modo, ela não continuará atuando como ferramenta que historicamente tem sustentado tamanhas desigualdades, uma vez que tem sido sustentada por princípios pautados no individualismo, na competitividade e na meritocracia (PINTO, 2013).

Já Neves, Santos e Guerra (2010) enfatizam que a emancipação social e cultural dos sujeitos, só é possível mediante ao acesso a um “repertório de informações e conhecimentos que lhe possibilita emitir juízos de valor sobre a sua realidade, refletindo criticamente, enquanto ser pensante, acerca do seu fazer em relações com outras atividades sociais, revestindo-se fundamentalmente do seu papel de cidadão” (NEVES, SANTOS e GUERRA 2010 p. 03).

Desse modo, refletir sobre as potencialidades da incidência desse princípio no ensino da Matemática escolar é ao mesmo tempo destacar as contribuições da Matemática escolar no processo formativo que se almeje emancipatório. Já as implicações ao nosso ver nesse contexto não são significativas, no entanto pode ocorrer, não da incidência do referido princípio no ensino da Matemática escolar, mais da pouca compreensão de como a Matemática escolar pode contribuir de fato para a formação humana numa perspectiva emancipatória.

Ao nosso ver uma compreensão superficial desse princípio da Educação do Campo no ensino da matemática escolar pode levar o educador a dois extremos: primeiro, a um entendimento equivocado de que somente a apropriação do saber matemático é suficiente para a formação numa perspectiva emancipatória e que essa apropriação é indispensável para tal finalidade, pois existe ainda questões inerentes à apropriação do saber matemático a serem superadas, tendo em vista, que essa apropriação ainda não tem alcançado níveis satisfatórios; segundo, o educador pode ser influenciado pelas críticas da obsolescência e ineficiência da

Matemática escolar justificada em nome de uma tradicionalidade (D'AMBRÓSIO, 1998), e da inaplicabilidade de partes destes conhecimentos às questões inerentes ao cotidiano dos discentes no processo formativo dos educandos. De um extremo fica que a emancipação é conseguida com a compreensão da matemática dita científica e no outro extremo de que a emancipação se dá pela imersão no contexto próprio do aluno.

No que diz respeito às potencialidades da incidência desse princípio no ensino da Matemática escolar, ao nosso ver encontra-se, na possibilidade de legitimação para a socialização de todos os saberes/conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Compartilhamos do pensamento de Alencar (2015), de que a apropriação e internalização desses conhecimentos pelos educandos, são pré-requisitos para reelaboração desses conhecimentos em prol de seus interesses, contribuindo dessa forma para reflexão crítica da sua própria condição existencial, assim como das demandas e questões inerentes a sua realidade. Viabilizando desse modo, as ferramentas necessárias para a efetivação de uma formação articulada a um projeto de emancipação humana.

Nesse sentido, podemos enfatizar que o ensino da Matemática escolar no contexto da Educação do Campo contribuirá para uma formação emancipatória dos educandos, à medida que o educador conceber a matemática como “uma ferramenta de interpretação de mundo”, entendendo que ela é “muito mais que regras e fórmulas a serem aprendidas passando a ter uma existência e utilidade concreta” (NEVES, SANTOS e GUERRA, 2010 p. 08). Nesse sentido, a matemática escolar deve promover nos alunos uma compreensão profunda da sociedade, capacitando-os para atuarem ativamente na mesma.

Os estudos de Neves, Santos e Guerra (2010) apontam ainda que a matemática trabalhada como uma ferramenta para a interpretação de mundo exercerá uma influência ímpar na vida dos educandos, pois a mesma passa a ser vista enquanto ferramenta essencial para conhecer e agir crítica e reflexivamente sobre a sociedade, tornando-se uma ferramenta fundamental na emancipação social dos educandos e contribuindo de fato com sua aprendizagem.

Nesse contexto, conteúdos e métodos constituem-se variáveis relevantes a serem analisadas, pois segundo Pinto (2013) dependendo do caráter em que esses conteúdos e métodos assumem, podem proporcionar uma formação alienante ou emancipatória. Nesse sentido, o autor supracitado baseado em Freire (1996) enfatiza que se estes “conteúdos e métodos forem de caráter reacionário, tem-se a conservação do *status quo*, uma educação para alienação, pois não provoca questionamentos ou problematização” (PINTO, 2013 p. 08). Mas, se for o oposto,

“se conteúdos e métodos se desenvolverem no propósito revolucionário, se caminha no sentido da libertação e da emancipação” (PINTO, 2013 p. 08).

Nessa perspectiva, destaca-se a relevância dos conteúdos matemáticos nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam nos contextos do campo, mesmo aqueles conteúdos que não fazem parte da realidade imediata dos sujeitos. Tendo em vista, o apontamento feito por Alencar (2015), de que a formação que se vise emancipatória em parte ocorrerá quando os sujeitos se apropriarem dos saberes construídos até então, e deterem as condições mínimas de reelaborarem estes em função de seus interesses.

De acordo com esse posicionamento, a formação dos sujeitos que se objetive emancipatória, faz-se necessário que esses sujeitos apropriem-se do conjunto de saberes historicamente construídos pela humanidade para a partir dessa apropriação reelaborarem estes para atenderem os seus reais interesses, ou seja, a apropriação dos conhecimentos neste contexto não é um fim em si mesma, mas um meio para a instrumentalização dos sujeitos no enfrentamento das suas demandas cotidianas, e na busca pela sua autonomia.

O problema que advém desse posicionamento é que existe uma crítica de que essa apropriação dos conhecimentos matemáticos não tem sido satisfatória, tendo em vista a predominância da Matemática tradicional nas escolas, pois segundo D’Ambrósio (1998) essa é na verdade, obsoleta e ineficiente, pois desprezam os componentes culturais de que os conhecimentos matemáticos devem estar impregnados.

No entanto, apesar das críticas sobre a forma predominante de ensino e os poucos resultados na apropriação do saber matemático (D’AMBRÓSIO, 1998), defendemos a permanência e a legitimidade desses conhecimentos no processo formativo que se almeje emancipatório.

Ao nosso ver o que se faz necessário é a busca por instrumentos metodológicos que sejam eficientes para que os sujeitos de fato consigam apropriar e internalizar os conhecimentos matemáticos, e só então terão condições mínimas de reelaborarem tais conhecimentos em função de seus interesses tornando-os ferramentas sobretudo na luta pela superação das desigualdades sociais e a concretização da autonomia desses sujeitos.

Portanto, acreditamos que o ensino da Matemática escolar pode contribuir na formação dos sujeitos numa perspectiva emancipatória, necessitando para esse fim de um esforço do docente em criar um ambiente que dê significado ao que se aprende, aproximando a Matemática sempre que possível do dia a dia dos alunos. Nesse sentido, a contextualização do ensino tem ganhado papel de destaque e ao nosso ver precisa ser explorada adequadamente. Com isso nos

deteremos a refletir adiante sobre a valorização dos diferentes saberes e a contextualização como metodologia de ensino.

## **(ii) Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo**

Destacamos de antemão a compreensão de que esse princípio não está restrito a uma única área do conhecimento, mas tem incidência em todas as áreas dos conhecimentos socializados no processo educativo da educação básica (BRASIL, 2004). Contudo, reafirmamos que nossa análise e reflexão das potencialidades e implicações desse princípio estará restrita a área da Matemática, especificamente ao ensino da Matemática escolar.

Este princípio da Educação do Campo, assim como enfatizado no primeiro capítulo orienta a escola na sua relação com os diferentes saberes no processo educativo. Na perspectiva deste princípio, defende-se, que a instituição escolar do campo ao implementar suas atividades pedagógicas “precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2004 p. 37).

Considerando neste caso específico o ensino da Matemática escolar, ao refletirmos sobre as variáveis (aluno, professor e saber matemático) envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desta grande área do conhecimento, entendemos que esse princípio da Educação do Campo apesar de contemplar direta e indiretamente as três variáveis aluno, professor e saber matemático, a sua incidência acentua-se na terceira variável “saber matemático”, pois enfatiza que os saberes construídos ao longo da civilização humana sejam por grupos dominantes ou por grupos “subalternizados” tem que ser valorizados no processo educativo.

Desse modo, as orientações deste princípio de valorizar os diferentes saberes no processo educativo apontando a necessidade de um resgate dentro da sala de aula dos conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, (BRASIL, 2004), nos sugere pela ideia de resgate que esses conhecimentos construídos pelas comunidades se perdem com a socialização exclusiva dos conhecimentos formais/sistematizados. Portanto, em consonância com o princípio analisado, a defesa de uma educação específica e diferenciada para as populações do campo, pressupõe o reconhecimento e a valorização de seus saberes e a inclusão destes no currículo escolar.

Neste contexto, Neto (2010) posiciona-se contrariamente a uma proposta específica de uma Educação para as populações do campo, evidenciando que o campo brasileiro está longe de ser homogêneo, sendo que seus habitantes congregam interesses bastante divergentes. Tendo em vista sua afirmação que o campo brasileiro é composto por:

Trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários que chegaram a determinadas regiões a partir do processo de migração ocorrido ao longo dos séculos XIX e XX e outros agricultores que habitam determinadas regiões do país a várias décadas e até a centenas de anos e que não se relacionam com os movimentos sociais. Nesse caso, é lícito perguntar: a discussão deveria se dar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo? (NETO, 2010, p.03)

Nessa perspectiva, Neto (2010) com relação ao uso da expressão *Educação no Campo* ou *Educação do Campo*, enfatiza o seguinte entendimento: se o processo educacional deve ocorrer no local em que os sujeitos residem, deve-se falar de uma *Educação no campo*. Nesse sentido, não existiria a necessidade de pensar uma educação específica para o campo. Tendo em vista, que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser socializados com toda a sociedade.

Contudo, ainda segundo Neto (2010), se o entendimento prevalecer que existe a necessidade de uma educação específica para o campo, ou seja, uma *Educação do campo*, deve-se considerar as diversidades que compõem o campo brasileiro. Partindo deste ponto de vista, “teríamos que considerar a possibilidade de uma Educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo” (NETO, 2010, p. 03). Nesse caso, o entendimento do autor que sobressai, é que o trabalho educativo estaria restrito às diversidades, às singularidades do campo brasileiro e nunca com o que une todos esses povos, que é o entendimento de classes social, e que os mesmos pertencem a classe dos desprovidos dos meios de produção.

No entanto, contrapondo a esse entendimento de Neto sobre o uso do “No e Do campo” Caldart (2005, p. 27) destaca que o uso do *No* diz respeito, ao direito que o povo tem de ser educado no lugar em que vive; já o *Do* refere-se, ao direito que o povo tem a uma “educação pensada a partir de seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais”. Nessa perspectiva, ambos os termos seja *No* campo ou *Do* campo são legítimos pois estão imbricados de significados para as populações do campo.

Contudo, a partir das orientações contidas no princípio analisado, podemos afirmar que o professor de matemática que atuam nos contextos do campo e que almeje pautar sua prática docente no referido princípio, precisa levar em consideração no planejamento de suas atividades pedagógicas os conhecimentos próprios dos sujeitos que protagonizam o processo formativo. Portanto, tal princípio ao orientar que os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, devem ser resgatados dentro da sala de aula (BRASIL, 2004), leva-nos

a refletir sobre quais conhecimentos matemáticos devem ser socializados na sala de aula tendo em vista a diversidade desses conhecimentos.

Desse modo, refletiremos inicialmente sobre as possíveis implicações da incidência deste princípio da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar, posteriormente apontaremos ao nosso ver as potencialidades desse princípio. Entre as possíveis implicações destacaremos:

- ✓ O “dilema” sobre que saber matemático deve compor a prática docente.
- ✓ A relação entre os saberes sistematizados historicamente e os saberes “locais” dos alunos e seus pais.

A primeira implicação que elegemos desse princípio no ensino da Matemática escolar refere-se, ao “dilema” sobre que saber matemático deve compor a prática docente. Consideramos que existe esse “dilema” pela inviabilidade de socializar todos os conhecimentos matemáticos, tanto os ditos sistematizados (formal) quanto os não sistematizados (não formal).

Desse modo, apesar da significativa carga horária dedicada a socialização e construção dos conhecimentos matemáticos na educação básica, consideramos inviável a socialização de todos os conhecimentos matemáticos produzidos ao longo da história humana, em razão do vasto conjunto de conhecimentos matemáticos já produzidos. Nessa perspectiva, essa inviabilidade, faz com que a variável professor no processo educativo seja obrigado a fazer uma “seleção”, uma “escolha” de quais saberes são necessários para a formação matemática de seus alunos, é “ele”, o professor que em última instância “decide” quais saberes matemáticos na verdade serão socializados na sala de aula, acreditamos que em parte essa seleção será orientada pelas concepções teóricas e pedagógicas em que esse professor acredita.

Ao nosso ver existe esse “dilema” sobre qual saber matemático deve compor a prática educativa à medida que a variável professor ao acolher as orientações desse princípio da Educação do Campo na “escolha” dos conhecimentos matemáticos a serem socializados, deve levar em consideração, além do conjunto de conhecimentos matemáticos sistematizados, também os conhecimentos que os alunos e seus pais já possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula.

Na perspectiva deste princípio da Educação do Campo, à medida que o professor supera o “dilema” sobre quais conhecimentos matemáticos deve compor a sua prática educativa e de fato consegue fazer a composição do conjunto de conhecimentos que acredita serem fundamentais para a formação de seus alunos, agregando saberes formais e não formais, surge a outra possível implicação do já mencionado princípio da Educação do Campo, que se refere

à relação entre os saberes sistematizados (formais) e os saberes “locais” dos alunos, seus pais e suas comunidades.

Consideramos essa relação entre os saberes sistematizados historicamente (saber formal) e os saberes “locais” que os pais, os alunos e as comunidades possuem, como uma implicação do referido princípio da Educação do Campo, pelas diferentes possibilidades de se estabelecer essa relação entre esses dois conjuntos de conhecimentos.

Ao refletimos sobre essa relação podemos atentar para implicações de pelo menos dois extremos. De um lado na tentativa de cumprir as orientações do princípio da Educação do Campo analisado, pode ocorrer uma **supervalorização** dos conhecimentos locais em detrimento dos “formais”, impossibilitando desse modo, que esses sujeitos ampliem sua leitura de uma realidade mais ampla, proporcionado pelo acesso aos conhecimentos científicos. Por outro lado, pode ocorrer uma **hierarquização** dos conhecimentos “formais”, os quais neste ponto de vista, são considerados inquestionavelmente válidos e úteis a formação humana, ao ponto que os não “formais” são vistos como provisórios e limitados, portanto, sem fundamentação para serem socializados.

Consideramos ambos os extremos dessa relação entre esses dois conjuntos de conhecimentos matemáticos como possíveis implicações decorrentes do referido princípio no ensino da Matemática escolar.

As **potencialidades** deste princípio da Educação do Campo no ensino da matemática escolar ao nosso ver; encontra-se, no equilíbrio da relação entre o conjunto de conhecimentos sistematizados e não sistematizados, e não nos extremos como enfatizado anteriormente nas implicações.

Consideramos esse equilíbrio na relação com a diversidade de conhecimentos como uma potencialidade desse princípio da Educação do Campo pela possibilidade de no processo educativo existir a valorização dos diferentes saberes, sem hierarquizações, nem a supervalorização de um em detrimento de outro. Desse modo, tanto os saberes sistematizados (formais) quanto os não sistematizados (não formais), constituem o conjunto de conhecimentos que serão socializados no processo educativo, pelo entendimento que ambos são necessários e úteis a formação dos alunos.

Segundo Conte e Ribeiro (2017), essa relação equilibrada de saberes é que faz da escola “uma entidade viva, que se deixa apreender e instigar pelo fato de que docentes, funcionários e discentes possuem, também, conhecimentos, saberes e culturas próprios, científicos e/ou populares” (CONTE e RIBEIRO, 2017, p. 05). Os mesmos autores ainda destacam que nessa

relação a mescla de ambos os saberes, por vezes se comungam e em outras se chocam, contudo defendem que assim se constrói o que entendemos por conhecimento.

Nessa perspectiva, o Movimento por uma Educação do Campo por conceber que os conhecimentos das comunidades são úteis e válidos para essas comunidades (BRASIL, 2004), tendo em vista que foram construídos em resposta às suas questões, defendem a partir do princípio analisado que esses devem estar presentes no processo educativo e aponta caminhos para essa relação equilibrada entre os conjuntos de conhecimentos sistematizados e não sistematizados. Entre esses caminhos aponta a pesquisa como princípio metodológico (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a pesquisa não é vista apenas como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. “Educando/a e educador/a precisam assumir essa postura com senso crítico, curiosidade (...) e, ao mesmo tempo, cultivar essa ferramenta como metodologia de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 38).

Nesse contexto, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) destacam que a pesquisa:

(...) Deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente construídos, não necessariamente científicos, mas portadores de conteúdo socialmente útil e válido porque construído na interação entre seres humanos e entre ser humano e natureza, na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. A educação do campo deve considerá-la como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no campo (BRASIL, 2004 p. 38).

Como é evidenciado no fragmento de texto acima, defende-se a pesquisa como princípio metodológico, como ferramenta de valorização dos diferentes saberes no processo educativo, pelo fato dos sujeitos do campo também possuírem saberes que foram historicamente construídos e que apesar de não serem considerados científicos, são úteis e válidos.

Portanto, apesar da possibilidade de existir algumas implicações no ensino da Matemática escolar decorrente da incidência do princípio da Educação do Campo analisado, acreditamos que o equilíbrio na relação dos diferentes saberes em nome de uma valorização dos saberes que os alunos, seus pais e suas comunidades possuem, constituem uma possibilidade de ressignificar a formação escolar ofertada as populações do campo.

Tendo em vista, os apontamentos e reflexões deste tópico, delimitaremos a partir de agora as nossas reflexões a um nível mais metodológico, enfatizando entre as várias possibilidades a contextualização como metodologia de ensino para a valorização da identidade da escola do campo.



### **(iii) Princípio pedagógico da valorização da identidade da escola do campo**

No Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual versa sobre a política de educação do campo e o programa nacional de reforma agrária – PRONERA, em seu artigo 2º, inciso IV dispõe sobre a valorização da identidade da escola do campo, evidenciando que essa se efetivará por meio de “projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e **metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo**, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 2010, p. 02).

Como enfatizado por esse último princípio da Educação do Campo a ser analisado neste trabalho, defende-se, que a valorização da identidade da escola do campo será constituída entre outras variáveis por projetos pedagógicos que sejam realizados com metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.

Entre as principais metodologias consideradas como adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, destaque-se a Contextualização do ensino (BRASIL, 1996; 1998) e a Pesquisa como princípio metodológico (BRASIL, 2004). As nossas considerações sobre esse último princípio da Educação do Campo a ser analisado, estará restrita a contextualização do ensino da Matemática escolar.

Apesar do nosso enfoque está restrito a contextualização do ensino da Matemática escolar, ressaltamos a compreensão de que a contextualização como metodologia de ensino, no âmbito das discussões do Movimento por uma Educação do Campo não se restringe a área da Matemática, mas engloba todas as áreas do conhecimento. Tendo em vista que, “a ideia da contextualização do conhecimento, do ensino e da aprendizagem ocupa grande relevância no atual panorama educativo” (FESTAS, 2015, p. 03).

No âmbito da educação matemática, Teixeira Jr. (2018) destaca que as discussões sobre contextualização sempre apareceram como uma possibilidade de significar os conteúdos abstratos ou formais da matemática. Evidenciando que entre as formas mais comuns de contextualizar o ensino da Matemática “está a história da matemática, a interdisciplinaridade que permite contextualizar por meio de disciplinas, o cotidiano e a própria matemática. Dos caminhos mencionados para contextualizar, a relação com o cotidiano tem sido privilegiada” (TEIXEIRA JR, 2018, p. 02).

No campo das discussões do Movimento por uma Educação do Campo, no que tange a contextualização como metodologia de ensino para a valorização da identidade da escola do campo, sobressaem as discussões sobre a interdisciplinaridade e a relação com o cotidiano como formas de se efetivar a contextualização (BRASIL, 1998 e DUARTE 2014). Essa tendência de

se “privilegiar” a interdisciplinaridade e a relação com o cotidiano como forma de contextualizar é similar às discussões de âmbito geral sobre contextualização assim como evidenciado por Fernandes (2006) e Teixeira Jr (2018).

Fernandes (2006), tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), destaca que a contextualização tem como “característica fundamental, o fato de que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, ou seja, quando se trabalha o conhecimento de modo contextualizado a escola está retirando o aluno da sua condição de expectador passivo” (FERNANDES, 2006 p. 03). Desse modo, defende-se um aluno protagonista na construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, Duarte (2014, p. 24) destaca que

Trabalhar com o contexto, com a cultura de nossos alunos significa nos apropriarmos, como educadores, de tais práticas. E isso depende, em grande parte, da escuta de nossos alunos. Precisamos aprender com eles e com suas famílias sobre as práticas laborais das comunidades.

De acordo com esse posicionamento, o fator cultural é o elemento mais relevante a se considerar no exercício da docência nos moldes dessa proposta. Pois, as atividades propostas pelos docentes devem ser relacionadas com o cotidiano dos alunos, ou seja, essas atividades devem ter sua origem nas experiências construídas pelos alunos no contexto em que vivem. Em síntese, nessa perspectiva, o ensino de matemática contextualizado, é aquele que faz parte das atividades vivenciadas pelos sujeitos em seus cotidianos. Nesse sentido, “contextualizar” é considerar os problemas que vem do mundo prático (OTANI, 2010).

Tendo em vista, estas considerações iniciais sobre a contextualização. A nossa reflexão como sinalizada inicialmente está direcionada a partir de agora às potencialidades e implicações da contextualização no ensino da Matemática escolar nas escolas do campo. Sinalizaremos também o que vem sendo compreendido como práticas educativas contextualizadas no ensino da Matemática, na concepção do Movimento por uma Educação do Campo.

Desse modo, ao refletirmos sobre a contextualização a partir de autores que a defendem (BRASIL, 1998, 2010; FERNANDES, 2006; OTANI, 2010; DUARTE, 2014), podemos atentar para possíveis potencialidades assim como, para possíveis implicações decorrentes do uso da contextualização como metodologia de ensino da Matemática escolar nos contextos do campo.

Em parte, as possíveis potencialidades da contextualização como metodologia de ensino fundamentam-se, na ideia de que a contextualização estimula a aprendizagem, a criatividade e o espírito inventivo (FERNANDES, 2006). Desse modo, defende-se, que a contextualização é

um “instrumento bastante útil, desde que interpretada numa abordagem mais ampla e não empregada de modo artificial e forçado, e que não se restrinja apenas ao cotidiano do aluno” (FERNANDES, 2006 p. 03).

Compartilhamos do entendimento de Fernandes (2006), de que a contextualização precisa ser interpretada numa abordagem mais ampla, pois ao nosso ver, para cumprir a ideia que a fundamenta de que ela estimula a aprendizagem, a criatividade e o espírito inventivo, faz-se necessário uma compreensão clara da amplitude do conceito da contextualização. Atualmente, apesar da relação com o cotidiano ser um dos caminhos mais privilegiados para se contextualizar (TEIXEIRA JR, 2018), os docentes precisam estar cientes das diferentes formas de se efetivar a contextualização.

Consideramos a contextualização como uma potencialidade no ensino da Matemática escolar quando pelo docente ela é compreendida e interpretada corretamente, de forma mais ampla, entendendo que ela não está restrita à relação com o cotidiano. Pois, se a compreensão de um ensino contextualizado estiver restrito à sua relação com o cotidiano dos alunos, muitos objetos de ensino da Matemática escolar deixarão de ser socializados, tendo em vista que nem todos são fáceis/possíveis de serem relacionados com as práticas cotidianas dos alunos (FERNANDES, 2006).

Portanto, concordamos que a contextualização utilizada como metodologia de ensino por um docente que a compreende claramente, sabendo o momento de utilizá-la, pode constituir-se numa potencial ferramenta para a superação do demasiado desinteresse evidenciado pelos alunos para com a disciplina de matemática, conseqüentemente estimulando a aprendizagem, a criatividade e o espírito inventivo.

Desse modo, enquanto as potencialidades da contextualização como metodologia de ensino da Matemática escolar encontram-se no entendimento claro da amplitude desse termo, as possíveis implicações ao nosso ver, decorrem exatamente de uma compreensão superficial da contextualização. Nesse sentido, Fernandes (2006) destaca que “muitos acham que contextualizar é encontrar aplicações práticas para a Matemática a qualquer preço. Desta concepção resulta que um conteúdo que não se consegue contextualizar, não serve para ser ensinado” (FERNANDES, 2006, p. 01).

Mediante a compreensão superficial da contextualização, podemos mencionar pelo menos mais duas implicações; primeiro, a “obrigatoriedade” de uma contextualização a qualquer preço e segundo a busca incansável pela aplicação prática da Matemática ao cotidiano dos alunos.

Ao nosso ver, além da necessidade de uma compreensão ampla, a contextualização deve ser concebida como uma metodologia de ensino, pois entendida como tal, é possível que se evite essas implicações. Desse modo, o professor no exercício da docência lançará mão da contextualização nos momentos necessários, pois entende que ela não é um fim em si mesma, mas uma ferramenta útil na apreensão e internalização dos objetos de ensino, à medida que ela estimula a aprendizagem, a criatividade e o espírito inventivo (FERNANDES, 2006).

Nessa perspectiva, Otani (2010) enfatiza que uma contextualização pautada na lógica do cotidiano, em atividades da vida real, pragmática, é tão problemático quanto se ensinar um conteúdo matemático contextualizado simplesmente pela utilização daquilo que faz parte do cotidiano dos alunos, sem ter, primeiramente o submetido a um processo de resolução com vistas a um resgate histórico desse conteúdo.

Nesse sentido, apontamos a partir de Duarte (2014), como exemplos, atividades de Matemática que pela simples utilização de elementos próprios do campo em seus enunciados, como sítio, lote, plantações, sementes, peixes etc., são caracterizadas como atividades contextualizadas. Desse modo, Duarte (2014) sinaliza que trabalhar com a cultura dos alunos não significa apenas trocar nos enunciados dos problemas com termos de âmbito geral, por termos específicos do contexto rural. Caso isso ocorra, segundo a autora, estaríamos apenas criando uma paródia da realidade desses sujeitos, portanto, excluindo novamente seus saberes e suas práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, ainda segundo Otani (2010), o ensino de conteúdos matemáticos em nome de uma contextualização pautada na utilização daquilo que faz parte da vivência do aluno, do que é inerente a sua vida diária, não proporcionam as potencialidades necessárias para que ocorra a superação das condições que fazem desses indivíduos um marginalizado cultural, uma vez que a “superação da marginalização não está apenas em considerar um ensino de matemática que é intrínseco ao modo de vida do aluno, mas em superar as dificuldades pelas quais esses indivíduos não têm acesso ao conjunto de conhecimento matemático universalizado” (OTANI, 2010, p. 03).

Nesse sentido, o autor supracitado defende que é preciso um posicionamento contrário às tendências, que em nome de uma contextualização a qualquer custo, produzem uma rarefação de conteúdo, fazendo com que as atividades e práticas com Matemática, realizadas nas escolas não possibilitem objetivamente a aquisição do conhecimento matemático, ou quando muito, leva a um conhecimento matemático, fragmentado e superficial.

Portanto, quando a compreensão de que a contextualização está restrita unicamente a relação com o cotidiano dos alunos, os objetos de estudo da Matemática escolar tornam-se

difíceis de serem contextualizados (FERNANDES, 2006). Em parte essa dificuldade é justificada por que a Matemática escolar é considerada como muito abstrata (SANTOS, 2014). No entanto, Otani (2010) sinaliza positivamente para que a Matemática continue no geral sendo abstrata, caso contrário:

Não desempenhará o seu papel nessa mediação entre o pensamento e a realidade social e natural. Deve-se lembrar ainda que a internalização dos conceitos científicos são decorrente de abstrações. Somente quando o sujeito abstrai o conceito é que se pode dizer que ele o internalizou e de fato aquela ideia tornou-se um aprendizado (OTANI, 2010 p.04).

Nesse sentido, assim como o destaque do fragmento acima, no qual Otani (2010) evidencia algumas razões para que o ensino da Matemática escolar continue com suas características fundamentais, que proporcionam a possibilidade do exercício de abstrações, generalizações e a percepção de propriedades. Em decorrência dessa defesa, o autor supracitado destaca que quando se afirma que a Matemática é muito abstrata, querem dizer na verdade que ela é muito teórica, defendendo com isso uma Matemática menos teórica e conseqüentemente mais prática.

Ao nosso ver defender uma Matemática escolar mais “prática”, significa abrir mão de boa parte dos conteúdos que atualmente compõem a grade curricular, tendo em vista, a dificuldade inerente desses conteúdos para realizar aplicações prática à realidade imediata dos alunos. No entanto, essa aderência ou não por uma Matemática mais prática dependerá primeiramente da concepção de ensino de cada professor, em segundo das condições, físicas, estruturais, políticas e principalmente ideológicas as quais permeiam os campos de atuação desses professores.

Portanto, a partir das discussões até aqui empreendidas sobre a contextualização no ensino da Matemática escolar, ressaltamos o nosso entendimento de que é pertinente essa discussão no âmbito do Movimento por uma Educação do Campo, pois de fato, uma compreensão ampla da contextualização, que vai além da relação com o cotidiano dos alunos, constitui-se numa potencial ferramenta para a valorização da identidade da escola do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento por uma Educação do Campo, protagonizado em parte por alguns movimentos sociais, empreendem seus esforços pela superação do atual modelo de Educação ainda vigente em muitas escolas no campo que continuam a reproduzir por intermédio de suas atividades pedagógicas a lógica urbanocêntrica que vê o campo como um lugar de atraso e provisório. Desse modo, para além da superação, busca-se a construção de “uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo” (BRASIL, 2004 p. 39).

Neste contexto, o ensino da Matemática escolar com um conjunto considerável de conhecimentos a serem socializados na educação básica carece ser repensado a partir dos princípios estruturantes deste Movimento, de modo a agregar as potencialidades da incidência destes, na busca pela efetivação de uma formação de caráter emancipatório.

Ao considerarmos a disparidade entre o que já foi instituído na esfera das políticas educacionais para o campo e o que de fato essas escolas estão vivenciando, é urgente a necessidade de criação e fortalecimento de políticas públicas que de fato cheguem às instituições escolares do campo brasileiro.

É nesse contexto que o nosso estudo se inseriu, no qual buscamos investigar os princípios que emergem dos documentos educacionais que versam sobre a política de Educação do Campo refletindo sobre as potencialidades e implicações destes no ensino da Matemática escolar.

Alguns resultados foram possíveis a partir dos objetivos traçados. Em primeiro lugar, conseguimos mapear alguns princípios que emergem dos referidos documentos educacionais, os quais buscam direcionar a efetivação de um projeto formativo que em suma possibilite a emancipação política dos sujeitos.

Os princípios mapeados em linha gerais orientam a instituição escolar do campo que na construção de seus projetos pedagógicos precisam considerar à adequação dos conteúdos, metodologias, organização da escola e o calendário escolar às reais necessidades e interesses dos alunos que constituem suas existências no campo, assim também como ao trabalho desenvolvidos nesses espaços. Dito de outra forma, ao acolher esses princípios a instituição escolar em suas propostas pedagógicas precisam levar em consideração a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Segundo, também a partir desse estudo foi possível uma breve reflexão sobre possíveis relações entre Educação do Campo e Educação Matemática, identificamos similaridades entre estes dois domínios à medida que ambos os paradigmas em seus princípios estruturantes objetivam uma proposta de educação que seja fundada na emancipação humana. Adicionalmente constatamos, que mesmo existindo alguns aspectos que aproximam os princípios norteadores da Educação do Campo à Educação Matemática, “pouco se sabe ainda sobre suas relações, inter-relações e vivência nas escolas do campo. Isto se justifica, de certa maneira, por se caracterizar em uma temática recente de pesquisa acadêmica” (LIMA e LIMA, 2013, p. 06).

Terceiro, subsidiados por autores que lançam luz para a compreensão dos objetos em investigação, conseguimos também produzir uma breve reflexão sobre as potencialidades e implicações da incidência de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar.

Nessas reflexões, percebemos os apontamentos para que o ensino da Matemática escolar no contexto da Educação do Campo esteja vinculado às questões inerentes à realidade das populações do campo. Nesse sentido, o ensino precisa ser impregnado pelos componentes culturais dos sujeitos em formação.

A partir dessa reflexão nos posicionamos positivamente quanto à incidência desses princípios no ensino da Matemática escolar nas escolas do campo, o que sinalizamos a partir do estudo empreendido é que se faz necessário uma compreensão clara das dimensões desses princípios, pois se esta não ocorrer, existe uma tendência ao extremismo, obstruindo desse modo as potencialidades desses princípios.

Nessa perspectiva, acentua-se a relevância do presente estudo, à medida que constituiu numa possibilidade de ampliação das discussões concernente aos princípios estruturantes do Movimento por uma Educação do Campo, bem como das suas potencialidades e implicações no ensino da Matemática escolar. Esperamos desse modo, que as discussões suscitadas neste estudo provoque o interesse de profissionais da educação a estarem ampliando tais discussões, contribuindo na busca pela efetivação de uma Educação do Campo orientada pelo ideário de uma formação emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo.** Ci. & Tróp. Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: **Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de quinta a oitava séries.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 01 de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Referências para uma Política Nacional do Campo.** Cadernos de Subsídios. Brasília (DF): MEC/SECAD/Grupo de Trabalho de Educação do Campo, 2004.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução. **Resolução n. 02 de 28 de abril de 2008.** Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Brasília, 4 de novembro de 2010.
- CALDART, Roseli S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo.** Curitiba: SEED/PR, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Educação do campo.** In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In M. Arroyo; R. S. Caldart; M. Molina (org.). **Por Uma Educação do Campo: Vozes,** 2004.
- \_\_\_\_\_. R. S.; STEDILE, Miguel E.; DAROS, Diana. [Orgs.]. **Caminhos para transformação da Escola 2: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo.** Expressão Popular, 2015.
- CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do Campo e os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva dos Movimentos Sociais.** 2011.



CONTE, Isaura Isabel; RIBEIRO, Marlene. **Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 847-862, jul./set., 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – arte ou técnica de explicar e conhecer.** – São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade.** – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção em Educação Matemática, 1).

DAMASCENO, M. N. & BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Educação e Pesquisa. (V. 30) , n. 1. 2004.

DUARTE, Claudia Glavam. **Relações entre a educação matemática escolar e educação do campo.** In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

FERNANDES, Susana da Silva. **A contextualização no ensino de matemática – um estudo com Alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de Ensino do distrito federal.** 2006. Disponível em:  
< <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/SusanadaSilvaFernandes.pdf> > acesso em 11/06/2019.

FESTAS, Maria Isabel Ferraz. **A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Aldinete. Silvino de. **Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por professores e camponeses do Agreste e Sertão de Pernambuco.** 2014. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014.

LIMA, Aldinete Silvino de, LIMA Iranete Maria da Silva. **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.

\_\_\_\_\_. **Os Conteúdos Matemáticos e as Realidades dos Alunos Camponeses: que articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo?** Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 9, n. 19 – Ano 2016

MOLINA, M.; SÁ, L: Escola do campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MUNARIM, A. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 9-18.

NETO Luiz Bezerra. **Educação do Campo ou Educação no Campo?** HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010.

NEVES, Maria Janete Bastos das; SANTOS, Patrícia Feitosa e GUERRA, Renato Borges. **Educação matemática crítica: um olhar reflexivo acerca do seu caráter emancipatório e motivacional**. X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática Salvador – BA, 2010.

OLIVEIRA Caroline Mari de; BOIAGO Daiane Letícia. **Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do paran . ANPED SUL, 2012.**

OTANI Santa. **Considerações a respeito do termo “contextualização” no ensino da matemática: reflexões a partir da pedagogia histórico-cr tica**. II Simp sio nacional de educa o 2010.

PEREIRA, Fernando de C ndido; SILVA, Karine Pereira da. **Educa o do campo e o ensino da matem tica: uma rela o poss vel**. Ensino e Multidisciplinaridade, S o Lu s, v. 2, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2016.

PINTO, V nia Marques. **Educa o do campo e emancipa o: possibilidades pedag gicas em torno da metodologia e do conte do na escola de forma o sindical da contag**. 2013.

ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. Formar docentes para a educa o do campo: desafio para os movimentos sociais e para a universidade. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educa o do campo: desafios para a forma o de professores**. Belo Horizonte: Aut ntica, 2009. p. 17-24.

RODRIGUES, H.C.C.; BONFIM, H. C. C. **A educa o do campo e seus aspectos legais**. In: EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educa o, 2017, Curitiba. Forma o de professores: contextos, sentidos e pr ticas, 2017.

SANTOS Jucinete Pereira dos. **Articula o entre Conte dos Matem ticos Escolares e Atividades Produtivas Camponesas: uma an lise realizada em escolas do campo do agreste alagoano**. Encontro Brasileiro de Estudantes de P s-Gradua o em Educa o Matem tica - EBRAPEM, Recife-PE, 2014.

SANTOS Ramofly Bicalho. **Hist ria da Educa o do Campo No Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Teias v. 18, n. 51, 2017, p. 210-224 (Out./Dez.).

TEIXEIRA JUNIOR, V. P. **Contextualiza o e valoriza o em Wittgenstein: discuss es na rela o entre educa o matem tica e educa o do campo**. ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE), v. 40, p. 1-11, 2018.

VILA A, M. L. C. **Pesquisa e ensino: considera es e reflex es**. Revista E-escrita. Volume 1. N mero 2. Maio-agosto de 2010.