

Leila de Cássia Faria Alves

**A (DES)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES
NO ENSINO DE MATEMÁTICA**

Belo Horizonte
Janeiro de 2016

A (DES)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS ENTRE OS SABERES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
Ensino e Docência do Departamento
de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais como
requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Educação do
Campo

Orientadora: Professora Dra.
Conceição Clarete Xavier Travalha

Belo Horizonte
Janeiro de 2016

Alves, Leila de Cássia Faria

A (des)construção do conhecimento na Educação do Campo: diálogos entre os saberes no ensino de matemática / Leila de Cássia Faria Alves, 2016.

99 f.

Orientadora: Conceição Clarete Xavier Travalha.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

1. Educação do Campo. 2. Formação de Professores. 3. Desconstrução. 4. Práticas Pedagógicas.

I. Travalha, Conceição Clarete Xavier. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

Educação do Campo

A Educação do Campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada de um lápis, de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor

Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito
As nossas marcas se espalham pelo
Chão a nossa escola ela vem do coração

Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio e a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer.

(Gilvan Santos)

Dissertação intitulada A (des)construção do Conhecimento na Educação do Campo: Diálogos Entre os Saberes no Ensino de Matemática, de autoria da mestrande Leila de Cássia Faria Alves, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação do Campo.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Conceição Clarete Xavier Travalha (FaE/UFMG)
Orientadora

Prof. Dr. Wagner Ahmad Auarek (FaE/UFMG)

Profa. Dra. Thamar Kalil de Campos Alves (FIH/UFVJM)

Belo Horizonte, 08 de Janeiro de 2016

AGRADECIMENTOS

O produto final de um trabalho como este é resultado de muitas mãos que coletivamente compartilharam suas experiências. A todos com quem dialoguei, quero deixar meus sinceros agradecimentos. Ouso citar alguns nomes, mesmo correndo o risco do esquecimento.

À Deus, pela vida e tudo que vem com ela...

A todos, que de uma forma ou de outra acolheram e cuidaram do meu pequeno João Pedro para que eu pudesse percorrer os incansáveis 51.600 km até a defesa desta dissertação. Em especial ao vovô Hermes Augusto e à vovó Maria do Socorro.

Ao meu pequeno João Pedro, com quem compartilho eternamente o indescritível sentimento de amar e ser amada.

O que há de elemento contestador em mim vem do meu pai. Superação é uma inspiração que procuro em minha mãe. Um agradecimento eterno a eles, Levi Estanislau e Maria José.

A Crystian, pelo apoio nas horas de angústias, pelo companheirismo e pelos momentos vividos na produção desta dissertação.

Às minhas irmãs, Lilian Cristina e Lidiane Gabriela, com quem cresci e amadureci em cada etapa da vida. Abraço carinhoso aos meus cunhados, Matheus Veloso e Claudimir Veloso, pelo apoio durante as incansáveis viagens.

À amiga Patrícia Luciana Barroso de Miranda, pela amizade e companheirismo incondicional.

À família Pinter Cordeiro por carinhosamente me acolher em uma cidade pouco conhecida. Saudades eternas, Sr. Fernando (in memoriam).

À professora e amiga Conceição Clarete Xavier Travalha pela orientação que me proporcionou amadurecimento intelectual e, em especial, pelo imenso carinho, atenção e cuidado que me permitiu enfrentar, de cabeça erguida, os entraves da caminhada que me trouxe até aqui.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação e Docência da FaE, pelas discussões nas salas de aulas, nos corredores, nas cantinas e nos trabalhos de campo.

Aos amigos da UFMG conhecidos durante o mestrado, cujo convívio traz alegrias e aprendizado de vida. Sem estes, não teria entendido a natureza da contradição.

Aos professores do PROCAMPO, reunidos na pessoa do Professor Paulo Afrânio Sant'anna. Em especial ao Professor Mário Fernandes Rodrigues e à Professora Patrícia de Fátima Souza pela experiência vivida ao longo dos Tempos Escolas e Tempos Comunidades, pela partilha de vários momentos de reflexão e por se disporem de seus preciosos tempos para ler e corrigir as inadequações textuais e técnicas desta dissertação.

Aos amigos monitores, estudantes e funcionários das Escolas Famílias Agrícolas do Vale do Jequitinhonha, em especial à Escola Família Agrícola de Veredinha, na pessoa dos companheiros Wagner Abreu e Clebson de Souza Almeida.

Aos meus alunos e ex-alunos do PROCAMPO e do PRONERA, com quem aprendo mais do que ensino.

A todos que sonham com uma sociedade mais justa e socialista, liberta de todas as formas de opressão e exploração.

Resumo

Construída com o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, a Educação do Campo se tornou um dos mais importantes mecanismos de transformação social, via educação, desenvolvidos no Brasil nas duas últimas décadas. O diálogo entre os movimentos sociais e a universidade vem permitindo novas formas de se conceber a educação como instrumento de emancipação dos povos do campo. As motivações desta pesquisa originaram-se de inquietações e preocupações geradas no contexto da formação de professores no âmbito da Educação do Campo. O nosso objetivo foi refletir acerca do diálogo entre a ciência oficial constituída e os saberes populares a partir da descrição de uma prática pedagógica construída numa escola do campo. Os resultados evidenciaram que o diálogo entre esses saberes é algo real nas escolas do campo, possível no universo acadêmico e imprescindível nas diversas esferas que compõem o universo educativo das escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Desconstrução. Práticas Pedagógicas. Etnomatemática.

Resumen

Construido con el papel de los movimientos sociales campesinos, la educación rural se convirtió en uno de los mecanismos más importantes de la transformación social a través de la educación, desarrolladas en Brasil en las últimas dos décadas. El diálogo entre los movimientos sociales y la universidad viene permitiendo nuevas formas de concebir la educación como un instrumento de emancipación de los pueblos del campo. Las motivaciones de esta investigación se originaron de inquietudes y preocupaciones generadas en el contexto de la formación de profesores en el ámbito de la Educación del Campo. Nuestro objetivo es reflexionar sobre el diálogo entre la ciencia oficial constituida y saberes populares, a partir de la descripción de una práctica pedagógica construida en una escuela del campo. Los resultados evidenciaron que el diálogo entre esos saberes es una realidad en las escuelas del campo, posible en el universo académico e imprescindible en las diversas esferas que componen el universo educativo de las escuelas del campo.

Palabras clave: Educación del Campo. Formación de Profesores. Deconstrucción. Prácticas Pedagógicas. Etnomatemática.

LISTA DE SIGLAS

AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
CFR – Casas Familiares Rurais
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância
CFC – Centro de Formação de Condutores
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC – Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
CONTAQ – Coordenação Nacional dos Quilombolas
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EFA – Escola Família Agrícola
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EM – Ensino Médio
FaE – Faculdade de Educação
FAFIDIA – Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEC – Licenciatura em Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEE – Secretaria Estadual de Educação
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Aula teórica com o agricultor Sr. João nas dependências da EFAV	74
Figura 2: Colheita do bambu	75
Figura 3: Preparação das taliscas	76
Figura 4: Montagem do gabarito	78
Figura 5: Medição da área	79
Figura 6: Elementos básicos da circunferência	80
Figura 7: Assentamento do contra piso	81
Figura 8: Confecção da estrutura lateral em forma de balaio	81
Figura 9: Cálculo do volume	82
Figura 10: Confecção do balaio	83
Figura 11: Revestimento do reservatório	84
Figura 12: Reservatório revestido	85
Figura 13: Reservatório em funcionamento	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
MEMORIAL	18
CAPÍTULO I	28
A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LEITURAS, DEBATES E PRÁTICAS	28
1. Percorrendo os territórios da Educação do Campo	28
1.1 A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo	39
1.2 Vale do Jequitinhonha: território da Educação do Campo	45
CAPÍTULO 2	49
O DIÁLOGO ENTRE OS SABERES	49
2. Notas sobre a Etnomatemática e a Educação do Campo	49
2.1 A (des)construção do conhecimento na Educação do Campo: o diálogo entre o saber popular e o saber científico	55
2.2 A construção da desigualdade e a luta pela Educação do Campo como direito	60
CAPÍTULO 3	67
A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	67
3. Entre a teoria e a prática: os itinerários de pesquisa	67
3.1 A construção da Pedagogia da Prática na Educação do Campo	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Que a universidade se pinte de negro, que se pinte de mulato, que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo. Porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo.

Che Guevara

Nesse início de século a Educação do Campo constitui-se como uma realidade na agenda das escolas, universidades e movimentos sociais que lutam pela emancipação dos povos do campo. Ao romperem com o paradigma rural¹, essas instituições apontam que historicamente a educação destinada a esses seguimentos reproduziu no espaço escolar do campo uma estrutura urbanizada, que desconsidera a materialidade da vida e da identidade camponesa. Por isso, pautada nos debates dos movimentos sociais, a Educação do Campo surgiu no cenário acadêmico e intelectual do país na segunda metade dos anos 1990 como crítica à realidade da educação formal brasileira, particularmente ao modelo de educação rural.

Como consequência desse momento fundador, ressaltamos o fortalecimento da defesa de uma educação específica para o campo nos debates protagonizados pelos movimentos sociais que igualmente reivindicam desde o batismo do conceito a construção de uma educação voltada para a realidade daqueles sujeitos que vivem e trabalham no campo. Como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância destaca-se nesses contextos de ensino a partir de múltiplas concepções, distribuídas nas mais variadas práticas de Educação do Campo concretizadas no Brasil.

Contudo, é importante salientarmos que o conceito de Educação do Campo, oriundo das reivindicações dos movimentos sociais, é novo se comparado aos debates anteriores desenvolvidos em torno do ensino ofertado nas zonas rurais do país. Desse modo, a história desse novo paradigma

¹ Nesta pesquisa utilizamos a noção de paradigma definida por KUHN (1994) e reelaborada por FERNANDES & MOLINA (2004). Para estes, a Educação do Campo é um novo paradigma que vem sendo construído junto com os camponeses e não apenas para eles. Esse paradigma rompe com o paradigma da Educação Rural, que tem como referência o produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

educativo está em processo de constituição, mas já podemos observar o crescente interesse pela temática nos marcos legais, livros, teses, dissertações e artigos recentemente publicados. Nesses documentos é possível perceber que a Educação do Campo se manifesta como luta pelo reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de viver e produzir a vida no campo.

Todavia, bem sabemos que atualmente os desafios da pesquisa sobre a Educação do Campo vão além da questão política e teórica, que busca compreender quais conhecimentos científicos os educadores devem dominar e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica libertadora. Nesse contexto, a construção da Educação do Campo vem sendo concebida, sobretudo, como uma prática que reivindica a educação pública de qualidade e fortaleça os territórios ocupados pelos povos do campo.

É necessário registrar que muitos dos educadores que estão no campo se esforçam para que o ensino apresente sentido sociocultural para os educandos que trabalham na terra. Nesses espaços existem educadores que promovem uma prática pedagógica diferenciada, articulando os conteúdos escolares com as experiências do cotidiano dos estudantes, estabelecendo um diálogo entre seus saberes e fazeres com os conhecimentos científicos.

Contudo, para que haja uma revolução no ensino destinado aos povos do campo, faz-se imprescindível que se promovam transformações na estrutura das instituições educacionais brasileiras, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração dos projetos educativos e na execução do trabalho pedagógico. É nessa perspectiva de construção coletiva do conhecimento que se insere o objetivo central desta pesquisa, isto é, refletir acerca do diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes populares a partir de uma prática pedagógica construída numa escola do campo.

Nessa direção, as hipóteses iniciais deste estudo indicam que a ideia de superioridade auferida pelo conhecimento científico é insustentável quando o educador promove na sua prática pedagógica a interação entre os conhecimentos sistematizados pelos especialistas com aqueles considerados populares. Nesse sentido, as reflexões apresentadas nesta pesquisa

integram simultaneamente uma prática pensada e construída pelos estudantes da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM a partir das demandas apresentadas pela Escola Família Agrícola de Veredinha – EFAV, situada na região do Alto do Jequitinhonha, no nordeste de Minas Gerais. A prática pedagógica que ora descrevemos e analisamos nesta dissertação foi concebida durante a formação inicial desses futuros educadores, mais especificamente, nas disciplinas práticas do curso ofertado pela UFVJM. Nesse momento de construção coletiva do conhecimento articulamos ações de ensino, pesquisa e extensão, buscando fornecer aos estudantes da licenciatura subsídios que os permitam conceber a Educação do Campo como estratégia de emancipação. Em suma, o foco das análises recai basicamente nas reflexões advindas da prática pedagógica constituída a partir da demanda apresentada pela EFAV aos estudantes da UFVJM.

De modo que este estudo ancora-se em dois conceitos chaves para a compreensão das relações entre o conhecimento e o trabalho. O primeiro diz respeito à concepção de *princípio educativo*, tal como aparecem nos estudos de NOSELLA (1992) e GRAMSCI (2012). O segundo é a noção de *territórios educativos*, discutido por ANTUNES-ROCHA & MARTINS (2012) em seus trabalhos sobre a construção do conhecimento da Educação do Campo.

Sendo assim, para atingir os objetivos propostos, esta dissertação estrutura-se em três capítulos. Como a memória é algo importante no processo de construção de uma história, apresentamos num primeiro momento as memórias da pesquisadora, buscando demonstrar a estreita relação que sua biografia estabelece com o objeto de estudo. Seguindo essa lógica, o primeiro capítulo enfatiza parte da memória constituinte do momento de construção da Educação do Campo no Brasil, demonstrando o avanço no campo das políticas públicas, na efetivação e na materialidade das conquistas alcançadas ao longo desses vinte anos de luta.

Nessa direção, compreendendo que o compromisso com a teoria é necessário para a descolonização das imagens negativas criadas em torno do campo brasileiro, no segundo capítulo abordamos a problemática da desigualdade como elemento estruturante e fundador dos processos

educativos que negligenciaram aos povos do campo o acesso à educação como direito. Além do mais, nessa ocasião discutimos as relações existentes entre a Etnomatemática e a Educação do Campo, por consideramos que essa matriz pedagógica pode estabelecer rupturas com a pedagogia tradicional que sempre subordinou os camponeses à lógica do mercado e do capital financeiro.

E como a conjugação da teoria com a prática faz parte da vida no campo, buscamos no terceiro capítulo refletir sobre o diálogo entre o conhecimento científico sistematizado e o saber popular a partir da descrição da prática pedagógica construída na EFAV com os sujeitos do campo, num movimento de interação entre comunidade, escola e academia.

Vamos conversando...

MEMORIAL

Contar é muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem se misturam. (...) Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.

Guimarães Rosa – Primeira estórias

Este texto relata a busca incessante que venho promovendo em torno da aquisição dos conhecimentos necessários à melhoria da minha prática docente. O mote para a reunião dessas memórias é tributário das observações empíricas surgidas nos contextos em que atuei como professora, situações que me levaram a questionar as verdades instituídas e os projetos totalizantes que privilegiam o modelo, elemento constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Essa atitude contestatória me conduziu a fazer uma reflexão sobre a prática para daí dialogar e/ou sistematizar conhecimentos, pois sabemos que conhecer o mundo não é suficiente, o importante, como nos disse MARX e ENGELS (1998), é transformá-lo. Portanto, visando contribuir para a transformação do mundo que nos cerca, aqui me encontro, tentando reconstruir as imagens guardadas em minha memória.

Num plano geral busco apresentar as dificuldades que enfrentei para viabilizar os estudos, as angústias, as mudanças de direção, as escolhas feitas, as renúncias, o intercâmbio com os colegas, as orientações, os sucessos, os fracassos... Enfim, esse momento de recordação representa a trajetória de uma pessoa que caminha com luta e persistência na busca constante por um ideal. Seguir uma sequência cronológica foi minha primeira intenção. Porém, em diversos momentos, essa preocupação foi deixada de lado, pois bem sabemos que o relato memorialístico é uma seleção que se constrói com o crescimento e o amadurecimento das lembranças e das experiências vividas e não com a linearidade temporal.

Certa dessa natureza instável do processo de rememoração, posso começar dizendo que nasci em Indianópolis, na cidade de São Paulo no ano de 1980. Minha família havia migrado do interior de Minas Gerais para a capital paulista em busca de melhores condições de vida. Nesse lugar morei até os dez anos, quando meus pais resolveram voltar para o pequeno vilarejo de Milho Verde, um distrito da cidade do Serro. Nesse espaço moramos por dois anos e logo depois fixamos residência na vizinha cidade de Diamantina, eu, meus pais e minhas duas irmãs, pessoas pelas quais tenho profundo respeito e admiração. Naquela época eu ajudava minha mãe nas tarefas domésticas e estudava em uma escola pública da cidade. A minha família é de origem humilde e estudar foi um privilegio de poucos ou quase nenhum de nossos parentes próximos. Estudava pela manhã e ouvia minha mãe dizer todos os dias: - Leila, da escola para a casa! Ela, mesmo não tendo frequentado por muito tempo a escola, sempre me incentivava perguntando como tinha sido a aula, quando eu então passava a narrar com muita euforia, para logo em seguida, contribuir com as tarefas domésticas. Lembro-me com carinho das preciosas amizades construídas nessa época que até hoje fazem parte da minha história de vida.

Já adaptada, em Diamantina terminei o segundo grau em dezembro de 1997, na Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda. Nesse mesmo ano fui aprovada no vestibular da Universidade do Estado de Minas Gerais, e iniciei os estudos na Licenciatura em Ciências/Matemática na turma do primeiro semestre de 1998. A condição financeira não era boa, e como eu precisava trabalhar para ajudar com as contas da nossa casa, o curso noturno era a oportunidade que me permitia naquele momento continuar com os estudos. Assim, concomitante à graduação, trabalhava como secretária em uma clínica médica da cidade, momento fortemente marcado pelo desejo de ascensão, pois em diversos momentos percebi que as formas veladas de opressão que sofria no ambiente de trabalho só cessariam se eu construísse uma nova história distante daquele lugar.

Mesmo nas adversidades daquele período eu vivia um sonho pessoal e ao mesmo tempo realizava o desejo dos meus pais, pessoas das quais sempre ouvia a máxima de que o conhecimento era o único bem que ninguém jamais

nos tiraria. O apoio dos meus familiares e amigos foi de grande importância nessa fase inicial em que precisei conjugar o trabalho com o estudo. Não posso deixar de relatar que na trajetória que percorri para me tornar uma professora reflexiva, recebi as imensuráveis contribuições dos amigos que fiz na Licenciatura, Ricardo Nogueira e Cláudia Elizabeth Baracho. Essas pessoas estiveram sempre presente, contribuindo com minha formação e enfrentando comigo as dificuldades que ameaçavam o meu desejo de prosseguir com os estudos. A partir desse momento de dificuldade e superação tenho vivido novas experiências a cada dia, buscando o aprendizado que me auxiliará a crescer, sobretudo como ser humano justo e reflexivo.

A presença dos amigos, aliada ao papel desempenhado pelos professores nas diferentes disciplinas de minha graduação, foi fundamental para o meu envolvimento com a matemática. Disciplinas como a de Práticas de Ensino de Ciências, naquela época chamada de Estágio Supervisionado, me fizeram entender o distanciamento entre teoria e prática. Assim, sensibilizada pelas palavras de Paulo Freire, para quem é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática, passei a identificar-me fortemente com a realidade que existe para além dos muros da universidade. Nessas ocasiões vislumbrava nos cenários educativos a necessidade de estabelecermos um diálogo entre as teorias estudadas nas salas de aula com as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes.

A partir desses primeiros contatos com a realidade da sala de aula propiciados pelas disciplinas de estágio, tive a certeza que de fato havia optado pela profissão certa, pois passei a acreditar que era possível fazer a diferença nesse cenário cheio de expectativas e desafios, de leituras e releituras. Nessa direção comecei a ampliar o meu repertório com leituras direcionadas ao fazer pedagógico. A vontade de compreender o processo de ensino-aprendizagem me impeliu a iniciar uma série de estudos complementares ainda na graduação, não somente no contexto da sala de aula, mas em outros territórios educativos.

Assim, em novembro de 2002, véspera de me formar, participei de um concurso público realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas

Gerais. Aprovada, em janeiro do ano seguinte fui nomeada. Ainda no ano de 2002, antes mesmo de me formar, fui convidada para trabalhar no Colégio Diamantinense – Rede Pitágoras de Ensino – como orientadora de alunos da Educação infantil, onde, posteriormente, lecionei como professora de Matemática e Ciências no Ensino Fundamental I e II até o ano de 2014, momento em que fui selecionada para o mestrado em Educação e Docência da FaE/UFMG.

Nos interstícios desse tempo, as travessias e o constante movimento da vida me levaram no ano de 2006 a assumir a direção de ensino de um Centro de Formação de Condutores. Momento em que atuei como diretora de ensino, instrutora e ainda, examinadora de educação para o trânsito da cidade de Diamantina. Essa experiência proporcionou-me uma rica diversidade de conhecimentos e possibilidade de realização de trabalhos interdisciplinares com os conteúdos que lecionava na educação básica. Como tema transversal, a educação para o trânsito proporcionou-me, entre outras, a aproximação com os estudantes, visto que se trata de um tema prático em que todos participam com entusiasmo e interesse.

Mas o meu maior interesse sempre foi o ensino de Matemática. Como professora efetiva dessa disciplina na Educação Básica do Estado de Minas Gerais e professora da Educação Infantil e Fundamental da Rede Pitágoras de Ensino, fui, ao longo do tempo, sendo tomada por uma série de questões que me inquietavam, tanto no sentido da formação que havia recebido, quanto do importante papel que assumia como educadora. Ao entrar na sala de aula sempre me deparava com jovens a procura de respostas ou até mesmo perguntas sobre a atual conjuntura educacional. Jovens cheios de esperança em um país melhor, mas totalmente sem perspectivas da tensão política e estrutural que nos circundava na primeira metade deste século. Percebia através das narrativas e das atitudes comportamentais, a falta de interesse em discussões voltadas para uma sociedade planetária cheia de possibilidades e riscos. Nesse ponto, procurava despertar nesses educandos a ideia de que fazer escolhas, assumir o risco de decisões e responsabilizar-se pelas escolhas feitas são questões fundamentais para o aperfeiçoamento humano.

Posso dizer que foi nesses momentos que realmente tomei consciência da realidade efetiva dos trabalhadores explorados por um sistema implacável que ao buscar maior produtividade, relega os valores humanos. As inquietações só aumentavam quando, então, iniciei a minha trajetória na academia, contratada como educadora no ano de 2006 pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina – FAFIDIA. Nessa instituição passei por um processo seletivo, sendo aprovada para trabalhar no Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA ministrando disciplinas do curso de Matemática do Campo². Com essa nova experiência surgiram outros questionamentos relacionados, agora, com a formação de professores no contexto da Educação do Campo.

Imersa na transitoriedade das mudanças ocorridas em minha formação e me deixando conduzir por elas, a partir dessa experiência me aproximei dos diferentes espaços coletivos de formação acadêmica e cultural, como as escolas do campo, universidades e movimentos sociais, trazendo novos elementos para minha trajetória docente.

Nessa primeira experiência na academia, tive a oportunidade de conhecer a realidade das pessoas que vivem no campo e de viver experiências que marcaram a minha vida profissional e pessoal. Até hoje os ensinamentos aprendidos no PRONERA me orientam e motivam a continuar meus estudos sobre a temática da Educação do Campo. Isso porque nesse momento percebi que aquilo que não acontecia no sistema educacional que sempre atuei lutando por mudanças, diálogos, tomada de consciência das mentes jovens, formação continuada de professores e até mesmo capacitação, acontecia em grande escala e em um espaço curto de tempo, na Educação do Campo. Foi uma rica e válida experiência conhecer a realidade dos assentamentos por onde passei. Essas experiências fizeram-me refletir sobre minha condição e meu papel enquanto pessoa no mundo. De fato, a vida no campo ensina muito!

Esses ensinamentos conduziram minhas reflexões sobre o ato de ensinar matemática para os povos do campo, não apenas por meio de problemas matemáticos regidos por meras aplicações de conteúdos, mas sim como processo aprendizagem vivo e bem mais amplo, envolvendo fatores

² Agradeço à Professora Glícia Kelly Winders Ferreira pela oportunidade valiosa de lecionar nesse curso por dois anos.

sociais e políticos. Tudo isso me leva a reconhecer hoje que é imprescindível a construção de uma educação que desenvolva competências, proporcionando a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conhecedores dos seus direitos. Acredito que só assim o educandos terão perseverança e coragem para lutar por seus objetivos.

Não posso deixar de relatar que nessa altura, já casada e mãe do pequeno João Pedro, o exercício de ser esposa/mãe/professora/pesquisadora proporcionou-me imensuráveis contribuições no sentido de refletir sobre o que desejo para o futuro: continuar estudando... Mas a necessidade de trabalhar sempre adiava o meu sonho de cursar a pós-graduação.

Assim, no ano de 2012, tornei-me professora temporária no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. O PROCAMPO, projeto de extensão na UFVJM, necessitava de sua aprovação como atividade de ensino, requisito para atender às demandas apresentadas pelo MEC para conclusão e certificação da primeira turma de formandos em Educação do Campo. Esse momento contribuiu sobremaneira com a minha formação, pois os conhecimentos adquiridos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas para atender a demanda de adequar o projeto em andamento às normas vigentes do MEC, organizar a estrutura do curso, e ainda lecionar disciplinas ligadas à Educação e às áreas específicas de conhecimento dos dois cursos ofertados, a saber: Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática, foram muito pertinentes. Essa experiência no PROCAMPO foi significativa porque além de lecionar, atuei por dois anos como coordenadora da Licenciatura de Ciências da Natureza e Matemática.

No entanto, experiência desafiadora foi participar da equipe incumbida de proceder a revisão final do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo aprovado pelo MEC e recentemente perenizado na UFVJM como curso regular. Nessa conjuntura, já estava completamente envolvida com os debates em torno da Educação do Campo. Na prática, os aportes teóricos e metodológicos necessários à concepção formativa que vislumbrávamos estariam em diálogo com as aulas de matemática e disciplinas ligadas a área da educação. As entrevistas de candidatos para composição do

quadro docente da Licenciatura e outros eventos ligados à formação de professores do campo me conduziam a conceber a sala de aula como espaço privilegiado para a prática pedagógica. Mas num quadro geral, todos esses referenciais me levaram a refletir sobre minha própria prática docente.

No decorrer dessa caminhada no PROCAMPO, pessoas especiais precisam ser lembradas, como é o caso do Professor Mário Fernandes Rodrigues e da Professora Patrícia de Fátima Souza, ambos do curso de Linguagens e Códigos. Possuir amigos/professores que pensam de formas tão distintas enriqueceu significativamente a minha formação. Agradeço a enorme diversidade de pensamentos, pois com eles aprendi a captar diferentes olhares sobre uma mesma realidade.

Nessa direção, tendo como parâmetro o comprometimento como coordenadora, professora e mediadora do Tempo Comunidade³, pude observar que a utilização de modelos padronizados e massificados no ensino de matemática são em muitos momentos responsáveis pelas respostas negativas no processo ensino-aprendizagem. Isso é facilmente constatado quando, dentre outros, observa-se a falta de professor qualificado para trabalhar a diversidade na Educação do Campo. Ainda falta sensibilidade para entender parte do pressuposto de que o ensino de Matemática deve levar em consideração a realidade sociocultural do aluno, o ambiente em que ele vive e o conhecimento matemático que ele traz de casa.

Já consciente desses valores indispensáveis à prática docente, no ano de 2012, convidada pela professora e coordenadora pedagógica do PRONERA, participei de dezoito bancas de trabalho de conclusão de curso (TCC), contribuindo com a avaliação final dos graduandos que concluíam na FAFIDIA os cursos de Matemática, Letras e Pedagogia do Campo. Neste momento, fui orientadora de quatro pesquisas de TCC produzidas no âmbito do curso de Matemática do Campo. Nessa oportunidade percebi novamente o incomodo dos estudantes que buscavam, em seus trabalhos, atender as demandas de suas comunidades no tocante ao ensino/aprendizagem da Matemática no contexto da sala de aula das escolas do campo.

³ Momento que os educandos deslocam-se até os núcleos de trabalho prático com o acompanhamento dos professores.

Hoje tenho plena convicção que as experiências no PRONERA e no PROCAMPO contribuíram de maneira pontual para meu olhar sobre a importância da pesquisa acadêmica no processo de formação de professores e da necessidade de ampliarmos as discussões dessa temática. Isso porque a atuação e a interação com as escolas e comunidades ocorridas nesses momentos proporcionaram-me a compreensão do movimento que constitui o circuito educacional do campo e os sujeitos nele inseridos, entendendo que escola do campo é aquela que respeita seus sujeitos e seus contextos.

Essa trajetória permitiu-me alçar alguns voos e um deles concretizou-se com a minha aprovação, em 2014, no mestrado profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FaE/UFMG. Aprovada para a linha de pesquisa em Educação do Campo, logo percebi que historicamente o conhecimento científico foi o responsável por ditar os discursos verdadeiros, o que deve e o que não deve ser ensinado na escola, e mais, como tais saberes devem ser ensinados, silenciando, dessa forma, outros tipos de conhecimentos, que chamamos ao longo da dissertação, de conhecimento popular. Todavia, na minha pesquisa tem sido evidenciado que é preciso ficarmos atentos para não exaltarmos excessivamente os saberes populares em detrimento dos conhecimentos científicos, o que implica problematizá-los, avaliando as relações de poder envolvidas no uso dos diferentes saberes.

A busca pelo mestrado, portanto, foi proporcionada e muito marcada, talvez, pela necessidade de responder aos desafios de formação que a Educação do Campo me trouxe. Nesse percurso fui sendo envolvida pela experiência de diferentes leituras que foram modificando a minha maneira de pensar e compreender a formação. Hoje, acredito que a docência se constrói com muito esforço, dedicação e também com o conhecimento teórico que pode nos levar à reflexão sobre nossa própria prática.

Posso dizer isso porque minhas indagações acerca do saber/fazer dos professores e das práticas pedagógicas se intensificaram nas leituras realizadas na pesquisa desenvolvida na FaE/UFMG. Acredito que consegui responder a algumas questões que me inquietavam. Nesse ponto, espero que o esforço dispensado no ato de sistematizar minhas experiências possa ser útil

e que cada vez mais possamos colocar o conhecimento científico a serviço da justiça social.

Mas as memórias ainda não acabaram, e preciso contar um pouco mais desse universo educativo que tanto tem me fascinado. Participei, sob influência da minha orientadora, do Congresso Internacional de Pedagogia, realizado em janeiro de 2015 em Havana, capital de Cuba. Nesse momento apresentei dois artigos com os resultados parciais desta pesquisa, a saber: *Educação do Campo: uma conquista das demandas sociais* e *Etnomatemática: práticas pedagógicas e a produção de saberes na Educação do Campo*. Esta experiência foi desafiadora, pois convivi por quinze dias numa Cuba empobrecida, mas extremamente culta e educada.

A experiência formativa do mestrado, assim como minha pesquisa, sob a orientação da Professora Conceição Clarete Xavier Travalha, possibilitou-me avanços significativos na minha compreensão de vida e de sociedade. Acredito, assim como ela, que a Universidade só cumpre plenamente sua missão se os conhecimentos que produz atenderem às necessidades apontadas pelas lutas daqueles que por uma ou outra razão encontram-se fora de seus muros.

Tenho certeza de que as lutas travadas, o cansaço, às vezes até o desânimo e a ansiedade observados nessa trajetória acadêmica, não foram em vão. Mas é importante ressaltar que embora tenha alcançado essas conquistas, tenho consciência de que é preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos, a fim de aprimorar minha atuação na profissão que escolhi, certa de que a fonte inesgotável do conhecimento está a nossa disposição.

Nesse sentido, espero contribuir muito com a formação de professores, sobretudo, do campo. Considero relevante destacar como parte importante da minha formação, o fato de neste momento estar ocupando a função de Formadora Regional do Projeto Escola da Terra da FaE/UFMG, cujo objetivo principal é a Formação Continuada de Educadores das Escolas do Campo de Minas Gerais, na perspectiva interdisciplinar do conhecimento discutida nesta dissertação.

Como vocês podem ver, as lembranças da minha formação estão em movimento, o que me leva, nesse instante a recorrer às palavras de Jorge

Larrosa (2002) sobre o “sujeito da experiência” e o “sujeito da informação”, escritas em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Nesse texto, identifiquei-me com o autor quando ele diz que

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

Na esteira dessa assertiva, finalizo essas breves notas memorialísticas que versam sobre a minha trajetória acadêmica, profissional e intelectual dentro das instituições de ensino e pesquisa que pude honradamente viver/conviver. Em cada etapa rememorada dei ênfase maior a algum aspecto, seja acadêmico, profissional ou pessoal, mas a narrativa como um todo foi desenvolvida com grande emoção. Fazendo uma análise reflexiva desse caminho, percebo uma constante caminhada em busca do conhecimento que me auxiliasse a refletir sobre a prática docente, principalmente nos estudos e descobertas que tangem a Educação do Campo em suas diversas dimensões.

Nesse ponto, posso afirmar, sem hesitar: desejo poder continuar minha carreira como educadora e pesquisadora, desejo deixar boas marcas na vida dos educandos e ser lembrada como alguém que inquietou o pensamento, que ajudou a tirar consciências da inércia, que fez brotar a inquietude e a inconformidade. Enfim, esses são elementos que, a meu ver, me fazem aproximar da postura de um professor reflexivo. Desejo, afinal, continuar fazendo o que gosto: estudar e pesquisar a Educação do Campo, tal como ocorre nesse momento em que me encontro, entre idas e vindas, finalizando minha dissertação embalada pela voz freiriana, que numa entrevista concedida ao educador matemático, Ubiratan D’Ambrósio, enunciou: eu posso até ao buscar, não encontrar. Mas a minha esperança faz parte do processo de busca⁴.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ>. Acessado em: 30/11/2015.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LEITURAS, DEBATES E PRÁTICAS

Precisamos louvar o Brasil.
Não é só um país sem igual.
Nossas revoluções são bem maiores
do que quaisquer outras; nossos erros também.
E nossas virtudes? A terra das sublimes paixões...
os Amazonas inenarráveis... os incríveis João-
Pessoas...

(Hino Nacional – Carlos Drummond de Andrade)

1. Percorrendo os territórios da Educação do Campo

Nos últimos 20 anos o debate acadêmico e intelectual vem sendo marcado por mudanças processadas no interior da sociedade brasileira. No âmbito que nos encontramos – o do processo ensino/aprendizagem – diversos estudos têm destacado a importância das práticas educativas balizadas pelo contexto social e pelas condições materiais e históricas de existência dos educandos.

Inserida nesse contexto, a Educação do Campo emerge como um importante mecanismo de transformação social, pois em seus territórios educativos a construção de saberes e conhecimentos busca promover a interação entre a escola, a comunidade e a cultura camponesa. Nesse aspecto, a Educação do Campo apresenta-se como uma ferramenta de inclusão e de reconhecimento dos saberes e da diversidade cultural existente no país. Seu grande mérito reside, portanto, no fato de trilhar o caminho da emancipação humana por meio do diálogo entre os conhecimentos disciplinares e aqueles que sustentam o cotidiano das escolas e das comunidades rurais, além de ser um importante mecanismo de promoção da justiça social.

Dessa maneira, convém ressaltar que a Educação do Campo está intimamente ligada à correlação de forças organizadas contra hegemonicamente ao modelo de concentração fundiária herdado do processo

de colonização. Nesse contexto, destaca-se o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil, fundado no emblemático ano de 1984. Na luta histórica que vem empreendendo em torno dos direitos dos trabalhadores do campo, o MST não direcionou sua bandeira de luta somente para as questões relativas à Reforma Agrária, mas desde então também para a defesa da educação como um direito humano.

No prefácio ao livro *Educação em Movimento*, de Roseli Salete Caldart (1997), João Pedro Stédile elucida: “o MST é um movimento de massas que se organiza para conquistar basicamente três objetivos: terra, implantação da Reforma Agrária e mudanças sociais em nosso país” (STÉDILE, 1997, p.09). Dentre os setores e coletivos organizados pelo MST no desejo de conquista desses três objetivos, destaca-se o Setor de Educação criado em 1987 para responder num primeiro plano às demandas ligadas especificamente à educação de crianças, jovens e adultos dos assentamentos e dos acampamentos.

No contexto das primeiras ocupações, vivia-se uma realidade onde os filhos dos trabalhadores rurais ligados ao movimento não se adaptavam às escolas das cidades, que por sua vez não sabiam como valorizar os conhecimentos organizados pelos educandos ou mesmo não consideravam a importância histórica que empreendiam pela Reforma Agrária. Pelo contrário, as relações tecidas nesses contextos muitas vezes foram e ainda são, marcadas por conflitos e preconceitos das mais variadas espécies⁵.

O que a literatura produzida nesses vinte anos de Educação do Campo indica é que esses conflitos levaram o movimento, então, a reivindicar uma educação construída dentro de um processo que defende não só a ocupação de terras improdutivas, mas também dos espaços de representação e distribuição simbólica da sociedade, propondo que os projetos educativos devessem ser construídos *com eles e não para eles*, com centralidade nas reais necessidades dos trabalhadores rurais.

Desse modo, pode-se dizer que a Educação do Campo, tal como hoje se configura, é fruto das reivindicações dos movimentos sociais que atuaram ao

⁵ Para uma melhor compreensão dos conflitos nas relações tecidas entre professores e alunos, ver ANTUNES-ROCHA (2011).

longo da história como articuladores e construtores de bandeiras de luta, dentre elas a bandeira do direito à educação. Nesse ponto, compreendemos como movimentos sociais as “ações coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 1999. p.13)

Com as recentes conquistas ocorridas nos governos pós-neoliberais (SADER, 2012), a Educação do Campo encontra-se institucionalizada em escolas e universidades públicas, abarcando atualmente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior e a Pós-Graduação. No entanto, convém destacar que

as bases da luta por uma “Educação do Campo” são fruto de uma mobilidade social e histórica de lutas e reivindicações que vêm acontecendo desde a década de 1960, a partir da proposta de pedagogia libertadora de Paulo Freire e ampliada pelo protagonismo dos movimentos sindicais do campo, movimentos e organizações sociais, de educação, pelas pastorais, ONG’s, Escolas de formação política, entre tantas outras, vivenciadas em diversos cantos deste país (Caderno Pedagógico da Educação do Campo - CONTAG, 2009).

Muito do que hoje é tomado como princípio educativo na Educação do Campo provém desse *movimento* organizado em torno de mudanças significativas na ordem social vigente. Isso porque à medida que foi crescendo, o *Movimento Por Uma Educação do Campo* ampliou as discussões em torno do desenvolvimento social necessário à construção de processos educativos emancipatórios, ocupando espaços estratégicos nas escolas, secretarias de educação e, sobretudo, nas universidades públicas do país. Afinal, a luta pela Reforma Agrária é um processo mais complexo do que a imprescindível distribuição da terra e a educação é só um dos territórios onde as batalhas para a efetividade dos direitos poderão ser travadas.

Nesse sentido, os seguintes questionamentos tornaram-se latentes nos debates, seminários, conferências e nas conversas protagonizadas pelos coletivos que dispuseram num primeiro momento a pensar a Educação do Campo como uma estratégia de emancipação humana: que educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta? É um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades?

Essas questões, retomadas em diversos contextos de formação e presentes nas obras de referência, indicam que no processo de inserção do paradigma da Educação do Campo no debate nacional o conceito de escola propõe legitimar os saberes e as identidades camponesas por meio de suas necessidades, contradizendo o entendimento da escola enquanto reprodutora dos meios de produção capitalista.

Desse contexto de enfrentamento à *pedagogia tradicional* protagonizado pelos trabalhadores rurais surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Este é uma importante parceria entre o Estado e os movimentos sociais, como o MST, a Coordenação Nacional dos Quilombolas – CONAQ e a Confederação Nacional dos Trabalhadores/as Rurais – CONTAG. Podemos demarcar o ano de 1997 como o início dessa parceria, pois nessa época o debate político e educacional foi ocupado pelo Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, organizado pelo MST com o apoio da Universidade de Brasília – UnB, da Organização das Nações Unidas para a educação e Cultura – UNESCO, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

As discussões iniciadas nesse período avançaram em 1998 com a abertura da *I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo*, na qual os movimentos sociais delinearam um quadro geral da situação do campo no espaço brasileiro, não restringindo a pauta de discussões apenas à educação, mas abarcando outros temas relevantes, como a mudança no modelo de desenvolvimento do país, a defesa da Reforma Agrária e da inserção de uma política agrícola voltada para a agricultura camponesa no currículo das escolas do campo (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999).

Nesse sentido, o movimento em torno da Educação do Campo buscava estratégias de acesso aos direitos embutidos no próprio conceito de Educação que consta no 1º artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

Amparada na legislação, a sociedade civil organizada apontava naquela conjuntura que historicamente o ensino nas escolas rurais do país foi baseado na combinação de teorias e práticas que não contribuem para a valorização dos saberes dos povos do campo. Nessa perspectiva, o modelo de escola centrado no *paradigma rural* reproduziu nos currículos uma cultura urbanizada e mercantil, que não colabora com a conscientização de que o sujeito do campo é o responsável por promover as mudanças necessárias à transformação do modelo hegemônico de desenvolvimento voltado apenas para atender as demandas da moderna agricultura industrial-empresarial capitalista.

A legitimidade da Educação do Campo, portanto, está ligada não somente à tarefa de superação das dificuldades na democratização da educação pública brasileira, mas também do projeto de país centrado na produção capitalista. Desde que promoveu a transição do capitalismo agrário para o capitalismo industrial, o Brasil oscila entre dois distintos projetos de país: um ligado à agricultura camponesa, outro ao agronegócio. Esse, hegemônico, é predominantemente centrado na acumulação, na expropriação, no latifúndio, na servidão e na dominação econômica. Aquele busca romper com essa lógica perversa por meio da organização coletiva e da tomada de consciência por parte dos camponeses, uma vez que é concebido no interior do projeto histórico da classe trabalhadora.

Nesse sentido, tal como GRAMSCI (2012) observou sobre as mudanças nas relações de força de uma coletividade que conhece sua tarefa histórica,

podemos dizer que nenhum movimento real adquire repentinamente consciência de sua totalidade, mas somente por meio de experiências sucessivas, quando toma consciência, pelos fatos, de que nada do que é é natural (no sentido extravagante da palavra), mas que tudo existe porque existem condições cuja aparição trará consequências. É assim que o movimento se aperfeiçoa, perde as características de arbitrariedade, de “simbiose”, se torna verdadeiramente independente, no sentido de que, para ter determinadas consequências, cria as premissas necessárias, empenhando todas as suas forças (GRAMSCI, 2012, p. 21).

No caso brasileiro, o movimento em torno da Educação do Campo compreende que essa tomada de consciência necessária à superação do modelo de desenvolvimento centrado no agronegócio, só terá sucesso se os

povos que residem e trabalham no campo protagonizarem a gestão e a docência das escolas e demais instituições educativas. Não por outro motivo, nos primeiros momentos do debate organizado em torno da Educação do Campo, os seguintes pontos foram levantados como prioridade para que se iniciasse no país uma profunda transformação nas paisagens das escolas organizadas de acordo com o paradigma rural:

- criação de escolas nos primeiros acampamentos;
- preocupações com que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nesta nova realidade;
- garantia de profissional que considerasse aquela realidade;
- alfabetização de jovens e adultos;
- gestão democrática na escola;
- novas estruturas e currículos escolares no nível básico;
- formação continuada ao profissional de acordo com a especificidade do campo bem como a organização de disciplinas que abordem o campo;
- adesão à pesquisa voltada para o campo;
- valorização e apoio às produções culturais.

Hoje, depois dos avanços em torno da Educação do Campo, percebe-se o quanto o debate iniciado no final da década de 1990 tem sido importante para a tarefa de desconstrução de ideologias que representam o campo brasileiro como um espaço fadado ao esquecimento e ao atraso, em contraposição às ideias de superioridade e de desenvolvimento usualmente atribuídas ao meio urbano pelo senso comum. Essas discussões fortaleceram o embate político, gerando modificações no processo educativo como um todo e perspectivas até então nunca suscitadas no debate acadêmico e intelectual brasileiro.

No interior das reflexões advindas dessa nova concepção educativa que brotou no terreno ocupado por diversos seguimentos excluídos pelo paradigma rural, CALDART (2004) levanta três pontos que, no seu entendimento, devem ser observados na continuidade da luta por uma Educação do Campo:

1ª) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da

terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

2ª) A Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.

3ª) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano (CALDART, 2004, P.89).

A autora observa que é preciso articular essas ideias a partir do ponto de vista dos sujeitos sociais que vem construindo o campo em movimento, “através de sua luta incansável para que se realize a Reforma Agrária no Brasil” (*Idem*, 2004, p.91) do continuo movimento de humanização e de reafirmação “dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história” (*Ibidem*, 2004, p.95).

Nesse ponto, não podemos deixar de mencionar que a democratização da terra não alcançou na prática a mesma proporção assumida pelo discurso da educação. Se a Reforma Agrária continua sendo um dos problemas não resolvidos do país, como dissemos, o momento atual é de avanço nas discussões em torno da Educação do Campo. Isso porque, no decorrer dessas duas décadas de debates, pela via protagonizada pelos sujeitos do campo foram construídas novas e reconstruídas antigas lições coletivas centradas na demanda dos povos do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, por exemplo, que não especificava as necessidades das escolas do campo, foi alterada para atender a realidade efetiva desses espaços. Em seu art. 28, fica clara a necessidade de adequações às necessidades específicas das escolas do meio rural, além da garantia de condição de não fechamento dessas instituições.

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do

respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Para além desses pontos incluídos na LDB, o avanço e institucionalização das reivindicações dos trabalhadores rurais organizados podem ser vistos em outros documentos, como nas Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica Nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, publicada em 3 de abril de 2002. Esse marco legal descreve a forma como deve ser praticada a educação nas escolas do campo, tornando-se obrigatório o reconhecimento das especificidades desse espaço na organização escolar. Esse documento normatiza, por exemplo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

A publicação dessa Resolução culminou, já no ano de 2010, com a promulgação do Decreto 7352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo institucionalizando o PRONERA. O decreto, mais importante marco legal vigente, é uma síntese das discussões realizadas desde 1998. Ele ampara juridicamente a diversidade de seguimentos presentes no campo brasileiro, garantindo, a partir do paradigma da Educação do Campo, a construção de políticas educacionais protagonizadas por esses sujeitos. No decreto, fica especificado que:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: 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, os caboclos e

outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Importante ressaltar que para construir a Educação do Campo é necessário desconstruir alguns preconceitos do senso comum. É preciso inverter, por exemplo, a lógica historicamente construída de que o campo é lugar do atraso, para então rompermos com as desigualdades entre o campo e a cidade. Nesse contexto, o decreto 7253/10 traz em seu art. 2º os princípios que norteiam a constituição de uma Escola do Campo como espaço que respeita a existência de diferentes tempos e espaços. Uma escola, portanto, democrática.

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

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).

A partir da publicação dessa legislação as discussões avançaram ainda mais. E, para além da consolidação de políticas e ações na educação básica, houve progresso, sobretudo, na institucionalização de cursos de nível superior de Licenciatura em Educação do Campo. O Ministério da Educação – MEC, a partir da Secretaria da Educação Superior e da Secretaria de Educação

Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI, estimulou as universidades públicas de Educação Superior a oferecerem projetos em Licenciatura em Educação do Campo em resposta ao edital nº 2, de 23 de abril de 2008, cuja finalidade era

convocar as Instituições Públicas de Educação Superior para a apresentação de projetos de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, com duração de quatro anos, para a formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais. 2.2. As ações decorrentes dos projetos selecionados, no tocante à oferta de cursos nas instituições públicas, deverão observar o princípio constitucional de gratuidade e de igualdade de condições para o acesso ao ensino (EDITAL Nº 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008).

Nesse contexto de institucionalização e de garantia de direitos, por meio da portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, a presidenta Dilma Rousseff lançou o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, cuja finalidade é

apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 02).

Suas ações se dividem em quatro principais eixos, conforme podemos perceber no art. 4º da portaria:

Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO:
I - Gestão e Práticas Pedagógicas;
II - Formação de Professores;
III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e
IV - Infraestrutura Física e Tecnológica
(*Idem*, p. 03)

Foi nesse contexto que em março de 2015 o governo de Minas Gerais instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no estado de Minas Gerais. Ela vem ratificar as orientações presentes na resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação – CNE que instituiu no ano de 2002 as

Diretrizes Operacionais Nacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

Em outras palavras, esse documento é

fruto das discussões ocorridas no Grupo de Trabalho: “Educação do Campo” (2011), do “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” (2012) e do trabalho da Comissão Permanente de Educação do Campo– CPEC ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015, as diretrizes representam a síntese do diálogo entre a sociedade civil, o Estado, os movimentos sociais e as entidades de formação de educadores e educadoras a fim de formular uma política pública educacional que de fato atenda as necessidades dos povos do campo. O desafio nesse momento é a culminância num Plano de ação efetive políticas públicas que melhore a realidade educacional dos diversos territórios do campo no Estado de Minas Gerais (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2015).

Em Minas Gerais a semente há tempos lançada vem germinando e hoje colhemos os primeiros frutos da luta e da reivindicação dos sujeitos que ousaram pensar a construção de uma escola do campo democrática. Isso porque temos escutado, mesmo em tempos de guerra ideológica e política, a voz das minorias, sobretudo quando essas reivindicam o direito à educação. Não há dúvida de que a Educação do Campo não pode mais ser desconsiderada em sua concepção, suas práticas e seus efeitos, sobretudo porque visa construir uma educação com o povo do campo e não apenas para ele.

No entanto, não podemos manter a narrativa da vitória total. O momento é de reconhecimento e também de institucionalização. Nessa direção, em balanço recentemente publicado, Roseli Salete Caldart, uma das intelectuais orgânicas do movimento, demonstra receio de que a Educação do Campo se torne um ideário abstrato, desvirtuado de sua *essência* enquanto *associação de luta dos trabalhadores*. Desse ponto de vista, ela observa que a Educação do Campo

nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande novidade histórica da EdoC, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como

ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para “conquistar sua própria emancipação”. Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento. E assumindo a contradição de disputar junto ao Estado, “o colaborador mais disposto” do capital, políticas que possibilitem atender exigências formativas do polo do trabalho (CALDART, 2015, p. 02).

Ora, é certo que precisamos ficar atentos à maneira como a Educação do Campo vêm sendo institucionalizada para que a proposta, ao invés de ser fortalecida, acabe sendo subvertida. Mas é certo também que há novas e fecundas sementes emancipatórias em movimento de gestação. Porém, acreditamos que alguns elementos ainda precisam ser mais debatidos nos territórios que ocupamos, como a questão da diversidade e as concepções de identidade camponesa que nortearam as primeiras discussões que prepararam o terreno da Educação do Campo. O campo brasileiro é múltiplo e diverso. Ele é composto de trabalhadores rurais, quilombolas, extrativistas, indígenas...

Portanto, buscamos no próximo tópico discorrer sobre um dos princípios da Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância. Esse passo será importante para a compreensão dos próximos capítulos desta dissertação, que dentre outros objetivos, visa contribuir com o fortalecimento da Educação do Campo como projeto histórico de emancipação das classes trabalhadoras.

1.1 A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo

Ela (Pedagogia da Alternância) brota do desejo de não cortar raízes.

Roseli Salete Caldart – Por Uma Educação do Campo

Como princípio educativo da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância é uma metodologia pensada para atender às especificidades dos jovens do campo para além da profissionalização em atividades agrícolas. Ela reflete o desejo de construção de subsídios para expansão da consciência

social e econômica das comunidades e dos sujeitos que por ela partilham saberes e experiências. A alternância valoriza e prioriza a experiência oriunda dos sujeitos do campo em seus contextos, num processo de ação-reflexão-ação, capaz de transformar a escola num espaço de construção coletiva de superação da exploração do homem por ele mesmo.

Nesse ponto de interseção, concordamos com GIMONET (1999), que caracteriza a Pedagogia da Alternância como

uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFAs, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo (GIMONET, 1999, p. 44-45).

Como proposta pedagógica e metodológica capaz de atender aos anseios dos jovens do campo, a pedagogia da alternância se faz fundamental na relação entre escola e trabalho, pois nela há possibilidade de o sujeito estudar e trabalhar simultaneamente. Partindo da concepção de trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância proporciona aos jovens do campo a possibilidade de seguir com os estudos e ter acesso aos conhecimentos científicos como conhecimentos constituídos a partir da sua realidade num movimento de alternância entre a escola e sua comunidade ou vice versa.

Segundo BEGNAMI (2004), o conceito de alternância vem sendo definido entre muitos autores como um processo ininterrupto de aprendizagem e formação que abarca e transcende o espaço escolar e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação.

Essa ideia de que a formação em alternância prioriza e potencializa a experiência como formadora está em sintonia com as afirmações de NIDELCOFF (2005), de que a escola “real”, em que os estudantes vivem suas

experiências pedagógicas concretas é substancialmente diferente da escola “teórica” projetada pelos donos do poder para preservar e reproduzir a ordem social vigente.

Essa conjunção de aspectos políticos que envolvem a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica nos impele a recorrer à narrativa histórica para uma melhor compreensão desse fenômeno: como sabemos, a Pedagogia da Alternância foi criada por camponeses da França em 1935, com intuito de evitar que os filhos consumissem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola, evitando, dessa forma, a migração campo/cidade. Esses fatores levaram um pequeno grupo de agricultores franceses, insatisfeitos com o sistema educacional do país, a criar um movimento que culminou com o surgimento da Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004).

No Brasil, as primeiras experiências de formação por alternância foram criadas no final dos anos 1960, no estado do Espírito Santo, com a denominação Escolas Famílias Agrícola – EFA’s e posteriormente, nos anos 1980, foram criadas as Casas Familiares Rurais – CFR’s. Atualmente existem em nossa sociedade diferentes Centros de Formação por Alternância – CEFFA’s.

Os CEFFA’S reúnem as Escolas Famílias Agrícolas, as Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais e outras unidades educativas que adotam esta proposta pedagógica.

No bojo das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras no campo a educação de qualidade como um direito de cidadania aparece como um dos componentes de reivindicação e em muitos lugares como experiência alternativa, gerida pelos próprios trabalhadores. Neste contexto encontram-se a Escola Família Agrícola EFA e a Casa Familiar Rural - CFR. Elas foram implantadas no Brasil na década de 1960, a partir de uma experiência iniciada na França e espalhadas pela Itália, Espanha e diversos países da África. No Brasil, ao conjunto de EFAs e CFR’s convencionou-se chamar CEFFA’s – Centros Familiares de Formação por Alternância. Entre outros objetivos os centros surgem como uma possibilidade de educação apropriada às necessidades sociais históricas para conter o êxodo, desenvolver o campo, superando as condições de pobreza, abandono, entre outras mazelas existentes no campo, através de uma formação conscientizadora dos alunos e suas famílias junto às comunidades.” (UNEFAB, 2006).

QUEIROZ (2004) destaca que as CFR's foram referência para a constituição de dois outros CEFFA's que desenvolviam suas atividades com fundamento na alternância – o ProJovem e as Casas das Famílias Rurais CdFR's – por meio de projetos e cursos. Os CEFFA's têm na Pedagogia da Alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação técnica na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Conforme define Silva (2003),

tal princípio repousa sobre a combinação, no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar/productivo. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórico geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária (SILVA 2003, p.5-6).

O primeiro objetivo dos CEFFA's tem sido a construção de uma alternância integrativa, capaz de articular no processo de formação os conteúdos e vivências dos alunos no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e as contradições presentes no universo da escola, da família e dos seus movimentos. O segundo objetivo visa à implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais que a totalização das partes.

Nesse sentido, conforme destaca GIMONET (2007):

a alternância integrativa não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio (GIMONET, 2007, p.120).

Em Minas Gerais, segundo a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA, a implantação das primeiras experiências de escolarização em consonância com a Pedagogia da Alternância esteve

pautada com o movimento social e eclesial no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Essa foi uma época de reestruturação e/ou criação de vários Sindicatos de Trabalhadores Rurais e formação de vários outros movimentos organizados pelos agricultores na luta pela terra e na tentativa de reação da agricultura familiar ao processo de submissão da exploração agrícola face ao capital internacional (AMEFA, 2004).

Nesse sentido,

o processo de implantação das EFA's, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora (ARAÚJO 2005, p. 91).

Desde então, o objetivo das EFA's é proporcionar aos jovens do meio rural uma educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isso é possível por meio da Pedagogia da Alternância. Esse projeto educativo colabora para uma experiência pessoal, proporcionando uma base de informação, partindo sempre do concreto para o abstrato, do prático para o teórico, do local para o global.

No entender de CALVÓ (1999), uma Escola Família Agrícola é uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem entretanto, excluir os adultos (CALVÓ, 1999, p. 5).

No Brasil, até mesmo no âmbito dos processos de formação de professores, poucos estudos e pesquisas têm sido publicados sobre essas escolas, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas e ao cotidiano escolar. No entanto, neste ano de 2015 as EFA's ganharam destaque a partir da divulgação dos resultados, do ano de 2014, do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a ponto do ministro da educação dizer que o MEC não sabia da grandeza do trabalho delas [das escolas famílias agrícolas] e é interessante

quando uma pesquisa mostra algo inesperado, porque normalmente elas mostram confirmações do que já existe ⁶.

Na categoria de instituições privadas que atendem alunos de classes desfavorecidas, destacaram EFA's dos estados de Minas Gerais, Piauí, Bahia e Maranhão. Essa avaliação dos resultados do ENEM indica as muitas possibilidades de sucesso que a formação por alternância pode alcançar em contextos de adversidade econômica.

No geral, MAYEN & OLRYS (2012) observam que as formações por alternância são marcadas pela diversidade de perspectivas e de elementos interdependentes. Isso equivale a dizer que a dimensão política não pode ser dissociada da dimensão pedagógica, pois “se num plano político geral podemos falar de formação por alternância, num plano mais local, é necessário adaptar os dispositivos, as condições específicas desenhadas pela combinação de diferentes variáveis” (MAYEN & OLRYS, 2012, p. 190).

Nos territórios da Educação do Campo a Pedagogia da Alternância expandiu-se consideravelmente tanto no universo de perspectivas quanto na prática real. Essa abordagem de formação humana tem servido de referência não só para experiências coletivas de sucesso como aquelas das EFA's, mas também para novos processos educativos que vêm sendo materializados na educação básica das escolas e universidades por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

No caso específico dos processos de formação de professores do campo, a alternância tem contribuído sobremaneira com a construção de estratégias de superação do *paradigma rural*. Nesse contexto, os projetos pilotos desenvolvidos no âmbito do PRONERA e do PRONACAMPO são exemplos de experiências formativas concebidas a partir de lógicas espaciais e temporais diferenciadas, específicas à realidade camponesa.

Nesses cursos de formação de professores vem ocorrendo um forte movimento de valorização dos discursos e das práticas dos sujeitos do campo. As aulas ministradas nessa modalidade transcendem o espaço acadêmico a partir da ruptura com os modelos tradicionalmente adotados nas universidades brasileiras. Esses momentos formativos são marcados pela interação entre

⁶ De acordo com a reportagem publicada pela EBC.

agricultores, educandos, acadêmicos e tantos outros sujeitos envolvidos com emancipação dos povos do campo.

Inseridos no interior desses processos formativos, no próximo tópico apresentaremos um exemplo das recentes experiências em alternância desenvolvidas no âmbito da formação de professores do campo na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, cuja sede administrativa localiza-se na cidade de Diamantina, no Alto Vale do Jequitinhonha. O nosso objetivo é compartilhar experiências vivenciadas nessa instituição a partir de processos formativos pensados e articulados de acordo com as demandas dos sujeitos e das comunidades locais.

1.2 Vale do Jequitinhonha: território da Educação do Campo

A primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo ofertada pela UFVJM teve início no ano de 2009 por meio do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. Esse projeto piloto foi recentemente perenizado como curso regular na instituição e hoje se encontra institucionalizado. Na UFVJM a proposta de implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo contou com a parceria da Secretaria de Educação Superior do MEC e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECADI, a partir do Edital número 2, de 23 de abril de 2008.

Entre os desafios postos à execução do projeto piloto na instituição, destacamos a necessidade de se promover processos, metodologias e posturas docentes que permitiam o diálogo necessário à interação entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos nas práticas socioculturais cotidianas. Daí surgiu a necessidade de construção de processos formativos que propiciassem aos estudantes a apropriação dos métodos e estratégias de trabalho inerentes à produção científica com o rigor que lhe é característico, sem, contudo, reforçar nos futuros educadores o preconceito, a recusa e a desvalorização de outras formas de produção de conhecimento e de saberes (MOLINA & SÁ, 2010).

Nesse campo, ao pensar a Educação do Campo na UFVJM, na perspectiva da alternância entre Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC, a proposta curricular da licenciatura teve como objetivo integrar os educandos na construção do conhecimento imprescindível à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares e acadêmicos, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo da região de abrangência da universidade.

RODRIGUES et. al (2015) aponta que as primeiras narrativas que nos dão uma ideia do processo de formação do Vale do Jequitinhonha, como as do naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire (1844), produzidas no Século XVIII, remetem-se à exploração dos recursos minerais durante o ciclo do diamante. Com o declínio da exploração mineradora no século XIX e com o deslocamento da matriz econômica para outras regiões do estado e do país, no decorrer do século passado, o Vale do Jequitinhonha passou a ter graves problemas de desenvolvimento econômico e humano. Os indicadores sociais locais já foram comparados àqueles das regiões mais pobres do nordeste. As migrações permanentes e temporárias de trabalhadores rurais para outras regiões do estado e do país, impulsionadas pelo quadro econômico local, foram as responsáveis pelo baixo crescimento demográfico do Vale do Jequitinhonha em relação às demais regiões do estado de Minas Gerais (MATOS; GARCIA, 2010, p. 100).

Como “alternativa” a este quadro e ancoradas em discursos que colocam o Vale do Jequitinhonha como um *lócus* de pobreza e atraso, empresas de reflorestamento ocuparam grande parte do território com a silvicultura a partir da segunda metade do século passado, o que contribuiu sobremaneira com a degradação ambiental da região.

E mesmo em condições adversas, a região possui uma produção cultural e artística de grande potência. As representações identitárias locais estão presentes na música, na literatura oral, no artesanato e, sobretudo, na herança negra e indígena. Em meio a essas condições culturais, materiais e históricas de existência, no Vale do Jequitinhonha, várias formas de organização popular em iniciativas autônomas de desenvolvimento e

solidariedade coletiva vêm garantindo melhorias no que tange à qualidade de vida do povo local.

Uma dessas experiências já consolidadas em outros territórios da Educação do Campo e realidade no Vale do Jequitinhonha são as EFA's. No desenrolar do projeto essas escolas se tornaram parceiras contumazes, pois nelas realizamos os trabalhos do TC, sobretudo as atividades de estágio. De modo que a parceria envolvendo a UFVJM e essas escolas durante o período de desenvolvimento da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo buscou oferecer aos futuros educadores uma formação de qualidade que seja no e do campo. Nesse sentido, é importante salientarmos que esse movimento de interação contribuiu para que a UFVJM atenda ao seu maior propósito, que é o de atender ao território do norte e nordeste do estado de Minas Gerais, espaço em que o déficit de professores no campo alcança números elevados.

Assim, enquanto formadores dos futuros educadores e como pesquisadores da Educação do Campo, observamos nesses momentos de interação a forma como a disciplina de Matemática vem sendo desenvolvida nas salas de aula das EFA's. Nesse sentido, ao refletirmos sobre um universo que não pode ser quantificado, composto de subjetividades, tomamos como objeto de estudo as práticas educativas desenvolvidas nas EFA's parceiras nas disciplinas do TC pelos alunos da Licenciatura em Educação do Campo. Esse passo foi de suma importância para que pudéssemos sistematizar e refletir sobre os relatos escritos pelos educandos da licenciatura durante as atividades do Tempo Comunidade.

Obviamente, nesse tipo de abordagem a interação pesquisador-pesquisado foi fundamental, pois ambos estiveram envolvidos numa mesma ação pedagógica. Esse viés nos permitiu refletir sobre o diálogo entre os saberes como uma estratégia de construção dialética do conhecimento, sobretudo entre os saberes científicos preconizados pela academia e os saberes populares presentes no cotidiano dos agricultores do Vale Jequitinhonha que estão organicamente embutidos nas práticas pedagógicas das EFA's.

Convém destacar nesse contexto o esforço dessas escolas no desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas em processos capazes de

produzir de forma significativa melhorias na vida das comunidades locais a partir da conjugação dos mais diversos tipos de saberes. No entanto, não obstante à realidade vivida e construída pelas EFA's, nossa intenção não se resume apenas em mostrar as práticas construídas pelos estudantes da Licenciatura nesses espaços, mas sim refletir sobre as possibilidades que os trabalhos realizados trazem para a interlocução entre os saberes populares e os científicos.

Portanto, antes de trazermos à cena uma das práticas educativas que presenciamos nas EFA's parceiras e a consequente reflexão acerca delas, optamos por discutir alguns elementos teóricos que, no nosso entendimento, não podem deixar de ser observados no contexto educativo. Assim, acreditamos que não se esgotam aqui as tentativas de pensar a Educação do Campo como projeto de vida. Vida que aprende e ensina quando buscamos o conhecimento, seja ele qual for.

CAPÍTULO 2

O DIÁLOGO ENTRE OS SABERES

2. Notas sobre a Etnomatemática e a Educação do Campo

Como apontamos no capítulo precedente, nas duas últimas décadas os grupos que lutam pela reforma agrária vêm ocupando diversificados espaços coletivos de saber, como a escola e a universidade. Esse movimento de ocupação dos espaços de distribuição simbólica da sociedade, além de proporcionar o diálogo entre instituições, saberes e práticas separadas historicamente por um longo processo de homogeneização dos cânones e dos currículos, tem permitido a emergência de novos sujeitos na cena educativa.

Em outras palavras, a Educação do Campo está atrelada a um novo projeto de país que busca promover a condição cidadã dos grupos alçados à margem do processo de construção da nação brasileira⁷. O consenso que caracteriza esse paradigma, como estratégia de transformação social revela que estamos avançando na construção da democracia e da escola como um direito, pois diferente de períodos anteriores, a educação ofertada aos sujeitos do campo tem sido cada vez mais pensada sob a ótica da inclusão social, assim como vem acontecendo com outras ações afirmativas implementadas no bojo das recentes conquistas democráticas instituídas no Brasil neste início de século XXI.

E uma vez que nos encontramos inseridos no contexto dessas discussões, buscamos neste capítulo, a partir de um ponto de vista teórico, refletir acerca do ensino de matemática nos *territórios educativos* da Educação do Campo. Ressalte-se, dessa maneira, que os objetivos propostos, como um todo neste estudo, procuraram subsídios não só nas práticas pedagógicas vivenciadas por estudantes da LEC/UFVJM junto às comunidades rurais do Alto Vale do Jequitinhonha, mas também nas contribuições teóricas propostas

⁷ Para uma crítica ao processo de construção da nação brasileira, ver SOUZA (2011).

por intelectuais que defendem o diálogo entre a ciência e a vida cotidiana como saída para a construção hegemônica dos saberes na academia.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre o ensino de matemática nas escolas do campo, julgamos que a proposta apresentada por D'Ambrósio (1999, 2002), designada Etnomatemática, apresenta-se como uma vertente de ensino condizente com a realidade desses contextos escolares. Isso porque esse dispositivo convida o professor a estabelecer um diálogo entre os saberes disciplinares e aqueles pertencentes à realidade da comunidade escolar. O ato educativo pautado nos preceitos da agenda etnomatemática evidencia que não há hierarquia entre essas distintas, mas complementares formas de sistematização do conhecimento matemático.

Decerto, quando a Etnomatemática surge na década de 1970, sua intenção era contrapor-se à matemática elitista e tradicional que sempre esteve a serviço das classes dominantes e que era aceita e padronizada universalmente nas escolas do país. O programa emergiu com a finalidade de diminuir as fronteiras presentes na educação brasileira, pois a proposta considerava os diversos contextos sociais e culturais excluídos do projeto de país então vigente.

Naquela conjuntura, dentro da perspectiva tradicional⁸, o ensino era pautado basicamente na transmissão do conhecimento científico, negligenciando a relação existente entre a escola, a vida e a *práxis docente*. Aos professores cabia a transferência dos conteúdos e aos alunos a recepção passiva de teorias alheias às suas realidades. Percebe-se que essa concepção estreita do processo educativo não era exclusividade do ensino da matemática, já que o *modelo bancário* denunciado por Paulo Freire se tornou hegemônico no período de predominância da visão tecnicista na Educação e na sociedade brasileira.

Hoje podemos perceber a atualidade e a pertinência da agenda etnomatemática, pois a proposta valoriza os saberes populares, elevando-os

⁸ Paulo Freire, em seu livro *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos* (1982), associa a forma tradicional do ensino à educação bancária, visto que o conhecimento é apenas acúmulo a ser depositado em alunos que simplesmente devem recebê-lo passivamente sem estabelecer relações com suas experiências pessoais. A educação passa a ser, então, domesticadora, com conteúdos alienantes que não ensinam o verdadeiro aprendizado: escrever a vida, ler a realidade, a educação voltada para a libertação dos povos oprimidos.

ao mesmo patamar dos conteúdos institucionalizados e disciplinados que demarcam o território do conhecimento científico. Isso porque a Etnomatemática leva em consideração a necessidade de valorizarmos o conhecimento do cotidiano, de estabelecermos diálogos com o meio sociocultural onde as práticas educativas são encenadas.

Nessa direção, D'AMBRÓSIO (2002) entende que

o nosso cotidiano está impregnado de conhecimentos matemáticos, em todos os momentos as pessoas estão comparando, classificando, quantificando, medindo, ou seja, utilizando conceitos matemáticos, assim podemos entender que a matemática da qual estamos falando não se aprende somente nos bancos escolares, mas também em situações reais da nossa vida cotidiana. (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 19).

Em trabalhos recentes, D'Ambrósio estabelece significações para o termo Etnomatemática, advertindo que o “programa” pretende compreender o ciclo do conhecimento em todas as suas dimensões, pois “teve origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas” (D'AMBROSIO, 2004b, p. 44).

Assim, ao fazer referência à Etnomatemática como um programa, o pesquisador destaca que a *práxis* docente é apenas uma das etapas do processo, uma vez que “parte da realidade e chega, de maneira natural e através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, à ação pedagógica” (D'AMBRÓSIO, 1993b, p. 06). De acordo com ele, esse caminho só é possível de ser trilhado porque a Etnomatemática tem um comportamento alicerçado na obtenção de conhecimentos, fazeres e saberes que permitem ao educando não só sobreviver em seu meio, mas também transcender e transformar a sua realidade.

Por esse viés e de acordo com os propósitos desta pesquisa, percebemos que as escolas do campo e os conteúdos matemáticos por elas transmitidos alcançam maior significado na vida do estudante se a prática educativa estiver inserida no contexto social das comunidades. Caso contrário, a Educação do Campo dificilmente refletirá os seus princípios estruturais, pois é preciso que os educadores estabeleçam constante diálogo com os camponeses e as camponesas, buscando entender como eles compreendem e interpretam o seu meio, vislumbrando tal questão como condição incontestável para a construção do conhecimento matemático.

Acreditamos que a partir dessa compreensão poderemos construir de maneira participativa um currículo que dialogue com as questões referentes aos processos socioculturais exigidos pelas escolas do campo, pois a vida no campo também ensina. E a vida no campo também ensina matemática, porque não é difícil percebermos que o homem e a mulher do campo utilizam as técnicas de medição e de contagem, bem como o pensar geométrico e probabilístico na sua relação com a vida, principalmente, na sua relação com o trabalho.

Evidências como essas, observadas junto aos agricultores e agricultoras que direta ou indiretamente participaram deste estudo, indicam que o ensino de matemática nas escolas do campo centrado nos preceitos da etnomatemática pode estabelecer uma relação dialética entre o *saber* e o *fazer*. Mas, como afirmamos, isso só será possível se considerarmos de fato os conhecimentos repassados ao longo das práticas sociais e culturais encerradas nas lutas cotidianas das comunidades. Afinal, tal como observa D' AMBRÓSIO (2005),

a proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço[aquí]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmicas culturais estamos, efetivamente reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (D' AMBRÓSIO, 2005, p.46).

Como podemos notar, enquanto proposta pedagógica a Etnomatemática é concebida em sua dimensão educacional e cultural, pois o programa não anseia suprimir a matemática científica do processo ensino-aprendizagem, pelo contrário, reconhece a importância do conhecimento disciplinar para a evolução do pensamento.

No entanto, um questionamento que tem ecoado nos territórios da Educação do Campo diz respeito à desvalorização dos saberes populares por parte do ensino institucionalizado, uma consequência da forma homogênea de ensino da matemática que impede a emancipação cidadã dos sujeitos inseridos em outras formas de representação cultural que não seja a hegemônica.

Não por outro motivo, KNIJNIK (2000, 2006a, 2006b) atribuiu um caráter político à sua investigação etnomatemática. A pesquisadora que atua junto ao

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do sul do Brasil compreende a Etnomatemática como uma importante estratégia de resistência política dos camponeses. Segundo ela, a proposta nos permite “entender como a Educação, em particular a Educação Matemática, está implicada na construção de um mundo menos desigual e mais solidário” (KNIJNIK, 2000, s/p).

A partir dessa perspectiva levantada pela pesquisadora, compreende-se também que a Etnomatemática aborda não só a especificidade cultural dos diferentes grupos ou comunidades, como também se caracteriza de acordo com um enfoque político, relacionado especialmente à necessidade de fortalecimento das comunidades e dos conhecimentos construídos ao longo dos tempos pelos sujeitos que nelas residem.

Assim, ao aproximarmos a Etnomatemática e a Educação do Campo, compreendemos que valorizar os conhecimentos produzidos culturalmente é um dos principais passos na construção de uma educação cujos conteúdos possuam relevância para os sujeitos que constroem, em sua diversidade, a Educação do Campo. Dessa maneira, ao valorizar a diversidade cultural brasileira, o educador precisa articular um diálogo que respeite as culturas e os conhecimentos que delas advêm. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) observa que

é preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa parte educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças. (FREIRE, 1996. p. 57)

Ao nos posicionarmos no interior dessa perspectiva, podemos dizer que a Etnomatemática e a Educação do Campo possuem convergências, pois ao utilizarmos essa proposta de ensino nos territórios da Educação do Campo, entendemos que ela tem como ponto de partida a realidade, os sujeitos do campo e as relações sociais ali existentes.

Dessa maneira, a importância e a relevância das propostas da Etnomatemática no contexto da Educação do Campo residem no fato de ela não seguir uma agenda ingenuamente utilitarista e tecnicista. Esse enfoque permite ao educador do campo elaborar metodologias de ensino que valorizem

as experiências dos educandos, uma vez que o saber escolar é interligado com a realidade, firmando suas raízes nas práticas do dia a dia do homem do campo. E nesse contexto, como bem salienta CALDART (2003),

educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena. Uma lição bem antiga que a Pedagogia do Movimento apenas recupera. (CALDART, 2003, p. 56).

Assim, ao apropriar-se da realidade a fim de transformá-la, a Etnomatemática aponta para novas propostas de ensino que visam à valorização dos saberes adquiridos pelo educandos nas práticas sociais e culturais que permeiem suas vidas, articulando-as aos conhecimentos científicos. Essa ação permite que o processo ensino-aprendizagem não se dissocie do exercício cotidiano exigido na vida do homem do campo.

Portanto, julgamos não ser errôneo afirmar que o *ensino da matemática* sob a ótica da Etnomatemática e da Educação do Campo precisa conjugar os conhecimentos que os educandos adquiriram nas práticas do dia a dia com os conhecimentos disciplinares oriundos dos currículos acadêmicos e escolares. O educador consciente do objetivo político pedagógico deve desenvolver a capacidade de inserir esses saberes de forma ativa no processo de ensino aprendizagem, trazendo-os para a sala de aula, pois como observa D'AMBRÓSIO (2005),

a etnomatemática privilegia o raciocínio qualitativo. Um enfoque etnomatemático sempre está ligado a uma questão maior, de natureza ambiental ou de produção, e a etnomatemática raramente se apresenta desvinculada de outras manifestações culturais, tais como arte e religião. A etnomatemática se enquadra perfeitamente numa concepção multicultural e holística de educação. (D'AMBRÓSIO, 2005, p.44)

Como podemos perceber, a aproximação entre a Etnomatemática e a Educação do Campo é profícua. No entanto, cabe ressaltar que esse processo estará sempre aberto, pois é imprescindível que consideremos não só as relações de lutas e de enfrentamento que demarcam os conflitos no campo

brasileiro, mas também os saberes que foram historicamente desqualificados nos espaços hegemônicos de representação cultural.

As discussões atuais no campo do ensino da matemática e, particularmente no âmbito da formação do *professor de matemática do campo*, merecem ser objeto de futuras investigações, pois acreditamos que a riqueza e a intensidade das teorias e práticas advindas dos recentes estudos transcendem a esfera da matemática, abarcando a educação como um todo.

Porém, devido aos propósitos deste estudo, direcionamos nossa análise para as relações de ensino-aprendizagem que tangenciam qualquer conhecimento matemático produzido nos territórios educativos da Educação do Campo, seja ele científico ou o dito popular. Assim, no próximo tópico buscamos refletir sobre o processo de construção do conhecimento nesse contexto específico, estabelecendo breves relações de similaridade, de diferença e de complementaridade que há entre o saber popular e o saber científico.

2.1 A (des)construção do conhecimento na Educação do Campo: o diálogo entre o saber popular e o saber científico

A produção de saber e de conhecimento só existe quando nos deixamos afetar. Quando nos envolvemos e nos implicamos em nosso desejo de ação, de cuidado, de intervenção, de compreensão.

Cássio Eduardo Vianna Hissa –
Conversações

Ao estabelecermos relações entre a etnomatemática e a Educação do Campo, cabe-nos refletir sobre a construção do conhecimento nesse processo formativo de interação. Afinal, os recentes debates têm demonstrado que a tarefa do educador consciente de sua função social não é apenas a de transferir os conteúdos científicos e escolares para os alunos, mas sim a de construir, com a *participação* deles, o conhecimento e a cidadania.

No entanto, Paulo Freire (2000) observa que historicamente no Brasil o caráter socializante e humanístico do processo de construção do conhecimento foi entendido como um simples ato de transferência de saber. Essa

constatação freiriana suscita, no universo desta pesquisa, a seguinte questão: até que ponto essa concepção de ensino-aprendizagem, tributária de uma compreensão estreita do significado do que é educação e do que é aprender, foi responsável pela separação hierárquica entre as disciplinas e pela dissociação entre o conhecimento adquirido no universo escolar e acadêmico com aquele vivenciado no cotidiano dos sujeitos, das comunidades e dos movimentos?

A tarefa de compreensão dessa problemática é muito extensa, pois seria necessário refletirmos acerca dos métodos de construção de conhecimento adotados na totalidade dos processos de formação de professores. Por isso, dentre a diversidade de enfoques existentes e por tratarmos especificamente nesta pesquisa dos processos formativos da Educação do Campo, atemo-nos à crítica ao modelo tradicional e hegemônico, cuja produção de saber fora pautada na rigidez disciplinar, marcada pela assimilação dos conteúdos científicos e pelo distanciamento entre os sujeitos que ensinam e aprendem.

Longe de ter sido superado por completo, esse modelo antidemocrático de formação docente inibia o sujeito de se assumir como ser capaz de propor alternativas e ações em realidades escolares específicas – como aquelas apresentadas pelas escolas do campo –, pois o processo formativo visava única e exclusivamente à transferência dos conhecimentos curriculares.

Nas críticas que faz a esse modelo de formação docente, Paulo Freire argumenta que no processo de construção do conhecimento “a aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” (FREIRE, 2000, p. 47). Decerto, Freire alerta que a interação entre educadores e educandos possui elementos subjetivos e afetivos, pois sendo a construção do saber um processo precário e inacabado, as emoções e os sentimentos se mesclam à diversidade de situações e de perspectivas que os interlocutores partilham no intercâmbio de experiências mediado pelo trabalho docente.

Depreende-se, assim, que o risco e o afeto são características inerentes aos processos educativos que buscam não apenas transferir, mas, sobretudo criar condições democráticas de produção e de construção do conhecimento. E o que vem sendo cada vez mais consentido nos debates atuais é o fato de o

processo de construção do saber ser muito mais dinâmico, além de *complexo* (MORIN, 2002; UDE, 2014).

Para MORIN (2002), essa questão ocorre porque

ao mesmo tempo que o ser humano é múltiplo, existe a sua estrutura mental que faz parte da complexidade humana, isto é, ou vemos a unidade do gênero e esquecemos a diversidade das culturas, dos indivíduos, ou vemos a diversidade das culturas e não vemos a unidade do ser humano (MORIN, 2002, p).

Nesse ponto, diante do atual quadro, compreende-se que nos territórios educativos como um todo, o profissional deve assumir não somente uma postura de compromisso com os conteúdos curriculares, mas, sobretudo, buscar adequá-los às *especificidades* surgidas no cotidiano docente. Por esse viés, percebemos nesta pesquisa que no interior dos processos educativos que tangenciam a formação do professor de matemática do campo, o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes advindos do cotidiano das comunidades e dos sujeitos que produzem suas condições materiais e históricas de existência nas zonas rurais favorece o surgimento de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos educandos e das comunidades.

No âmbito da formação universitária de professores, esse movimento de interação é importante no avanço e democratização do *saber articulado*, pois permite que disciplinas historicamente separadas pela especialização e pela divisão social do trabalho conversem entre si. Além de ser um importante mecanismo de inclusão dos saberes e dos conhecimentos populares, que por se organizarem fora dos sistemas de representação valorizados pela ciência moderna, não obtiveram o devido reconhecimento por parte do paradigma hegemônico.

Na verdade, bem sabemos que por longos anos os saberes populares foram relegados, pois a intenção das elites era reformar e reeducar o povo através da difusão maciça da ideologia da classe dominante. Os projetos educativos refletiam as relações entre exploradores e explorados, pois a subordinação das classes populares à lógica tecnicista embutida nesses dispositivos era dissimulada “por uma ideologia da Escola universalmente aceita (...) que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia” (ALTHUSSER, 2010, p. 80).

Mas não há neutralidade na educação. Pelo contrário, esse campo de forças ideológicas tem sido usado historicamente pelas elites dirigentes para exercer o controle social e impor os interesses do sistema capitalista. A prova disso é que quando analisamos a narrativa da educação brasileira deparamos com uma gama de projetos e ações governamentais concebidas de forma vertical e sem a participação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos que buscavam no mínimo dois objetivos bem delineados: formar mão-de-obra qualificada ao mercado de trabalho e transformar a população num corpo dócil, capaz de obedecer e de ser dominada pelo discurso do mercado⁹.

A visão dominante dessas intervenções estatais na área da educação pouco considerava a formação política e humanística do sujeito, afastando com o pragmatismo pedagógico e o treinamento técnico-científico que lhes são característicos, a capacidade de os indivíduos transformarem a realidade que os rodeia. Além disso, nos currículos o diálogo entre os conhecimentos populares e o conhecimento científico permaneceu interdito por ideologias que colocavam o *saber articulado* por especialistas em relação de superioridade quando comparado aos saberes oriundos das camadas subalternas da sociedade.

Em outras palavras, a escola é uma instituição que canaliza e reproduz as ideologias disseminadas no duelo de forças travado em torno do funcionamento da sociedade. E por serem arenas de consentimento e resistência, esses espaços de distribuição simbólica tornam-se lugares onde a transformação social pode ser pensada e ensaiada. Todavia, conforme salienta HALL (2011), ao policiar, regular e disciplinar os conhecimentos produzidos pelas sociedades modernas, diversas e multiculturais como a brasileira,

a escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte “sem valor”. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros (HALL, 2003, p. 257).

Considerando esse aspecto, percebe-se que ao valorizar certos tipos de conhecimento em detrimento de outros, o sistema educacional brasileiro

⁹ É o que ocorreu, por exemplo, no regime militar com o MOBRAF e recentemente com o Reinventando o Ensino Médio, política dos governos neoliberais implantada nas escolas de Minas Gerais na primeira década deste século.

sustentou uma lógica perversa de formação acrítica dos indivíduos. Por isso o avanço na luta pelo reconhecimento e efetivação da educação como um direito tem sido travada pelos *sujeitos coletivos* justamente nos campos da cultura e da política, territórios onde não há vitórias definitivas, e sim posições a serem constantemente conquistadas ou perdidas.

Na Educação do Campo, por exemplo, é consenso que as práticas pedagógicas precisam reconhecer e valorizar os saberes populares presentes nas práticas sociais dos grupos minoritários – quilombolas, assentados, agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos e tantos outros que tem como condição básica de existência o ato viver no campo.

De fato, um olhar descentrado para os saberes partilhados por esses grupos revela a existência de formas de organização política e cultural que se encontram *fora* dos territórios ocupados pela ciência moderna e pela razão cartesiana. Contudo, o fato de os conhecimentos partilhados nesses contextos estarem do lado de fora da escola e da universidade não quer dizer que estejam do lado oposto àquele ocupado pelo saber científico. O que há, como tem sido criticado neste estudo, são hierarquias concebidas em torno das diversificadas formas de conhecimento que precisam ser constantemente questionadas, confrontadas e complementadas com o valor da experiência coletiva das comunidades e dos movimentos.

Portanto, em um plano geral, apregoa-se nos territórios educativos da Educação do Campo, que na construção do conhecimento, as práticas pedagógicas advindas da interação entre os distintos polos do saber não podem mais ser ensaiadas sob a égide de categorias antagônicas de agenciamento, como historicamente foi determinado pelo discurso tradicional e hegemônico através de oposições binárias que legitimam a hierarquia e a supremacia da ciência, como ocorre nos seguintes pares: povo x elite, popular x científico, civilizado x primitivo, homem x mulher, branco x negro, centro x periferia, original x cópia, campo x cidade, rural x urbano.

Por essa lógica, fica evidente que dentre as muitas formas de exclusão reproduzidas pelo aparelho educativo, uma das mais latentes é a relação de desigualdade no valor atribuído ao conhecimento teórico dos especialistas em contraposição à prática e à experiência dos grupos cujos saberes não detêm a

legitimação que possui o *saber articulado*. E essa relação de desigualdade, convém ressaltar, é inerente ao valor assumido pelos sujeitos na estrutura hierárquica e vertical de ocupação dos espaços sociais.

Em um plano geral, LINO GOMES (2010) observa que historicamente no Brasil a *diferença* foi construída e transformada em desigualdade “nas relações políticas, nos padrões de poder, de trabalho, na apropriação da terra, do espaço urbano, do conhecimento, da linguagem, da ciência, da tecnologia e da vida coletiva” (GOMES, 2010, p.05).

Nessa perspectiva, entendemos que se a desigualdade foi construída nas relações de poder tecidas no interior das transformações sociais, econômicas e políticas pelas quais passou o país, a configuração hierárquica dos saberes pode ser subvertida no processo de mediação do conhecimento por meio de práticas pedagógicas alicerçadas na experiência dos educandos e das comunidades. Logo, reconhecer as assimetrias existentes entre a *fala* e a *ação* dos discursos proferidos pelas vozes autorizadas dos especialistas torna-se o primeiro passo para a democratização do conhecimento e abertura definitiva da escola e da universidade para a pluralidade de sujeitos e objetos que compõem a sociedade brasileira.

Sendo assim, no próximo tópico ampliaremos as discussões até aqui realizadas. No entanto, a partir de agora, buscamos compreender a maneira como a desigualdade foi construída, naturalizada e reproduzida no interior do aparelho educativo, apresentando a Educação do Campo como uma possível saída para problemas específicos trazidos por esse mal de origem. Tal momento será de suma importância para que possamos descrever e refletir, no próximo capítulo desta dissertação, sobre uma prática pedagógica concebida segundo o paradigma da Educação do Campo.

2.2 A construção da desigualdade e a luta pela Educação do Campo como direito

Entre nós a atual conjuntura indica que a gênese histórica das contradições sociais provém do modelo de construção do país, fortemente marcado pela imposição de valores e modelos transplantados dos grandes centros econômicos e culturais para a realidade nacional. E por ter se

estruturado de modo orgânico no país, essa percepção da realidade, centrada nos valores estrangeiros e alheia à realidade de grande parte dos brasileiros, permanece ainda hoje incrustada nos espaços, nas relações de poder e nas práticas socioculturais, gerando mecanismos de exclusão, reproduzidos, sobretudo, pelas instituições educativas que promovem a distribuição simbólica dos bens culturais.

No entanto, de acordo com CHAUÍ (2012), o problema da desigualdade não está circunscrito ao aparelho educativo, porque toda a sociedade brasileira é caracterizada pela ocupação hierárquica do espaço social, com as diferenças e assimetrias sendo transformadas em desigualdades naturais que legitimam e reforçam a hegemonia de alguns grupos sobre outros. No decorrer dos tempos, assim aconteceu, por exemplo, com a escravização dos negros e extermínio dos indígenas, com o patriarcado e com a repressão às minorias sexuais e camponesas.

De modo que, no Brasil,

quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem (CHAUÍ, 2012, p.93).

Dentre outras razões que justificam a desigualdade, do ponto de vista histórico, a filósofa ressalta ainda que a construção da ordem colonial e monárquica sustentada pelo modo de produção escravista pautado na relação não dialética mando-obediência, no período republicano permaneceu no imaginário nacional ressignificada nos privilégios de classe, gênero e raça que hoje em dia ameaçam não só a efetividade dos direitos individuais e coletivos, mas a democracia como um todo.

Nessa perspectiva e de acordo com as discussões que realizamos neste estudo, inferimos que, por certo, a disposição da sociedade brasileira proporciona dificuldades para a efetivação de direitos civis fundamentais, como o acesso universal à educação. Como sabemos, esse direito humano vai além dos muros da escola. Ele abarca todos os espaços de existência, tornando-se um dos pilares de construção e concretização da igualdade social. E se a

sociedade é desigual, a tendência é a de que a educação dispensada aos seus membros exprima e legitime as relações hierárquicas entre classes e grupos, afastando os sujeitos que não possuem os privilégios construídos historicamente, do acesso aos direitos e, por conseguinte, da cidadania.

Contudo, compreender como se processa a reprodução da desigualdade nos espaços de ensino-aprendizagem exige que pensemos para além da questão histórica, pois a atual configuração da sociedade brasileira tem mostrado que a naturalização das assimetrias sociais tem sido construída a partir de novas e modernas formas de dominação. E esses meios modernos de manutenção das ideologias dominantes, ao passo que são distintos das antigas formas de opressão, cumprem a mesma função de antes, porque na prática têm igual intencionalidade: encobrir o privilégio de determinados setores sociais.

Na verdade, parte das estratégias de dominação social e de cerceamento dos direitos fundamentais é uma afronta direta à democracia, pois seus defensores ignoram a estreita relação que esse sistema de poder estabelece entre igualdade social e equidade. Cada vez mais os poderes hegemônicos constroem a ilusão de que a sociedade é igual, quando na verdade o abismo entre as classes aumenta cotidianamente.

Nesse campo, para além das questões levantadas por CHAUI, SOUZA (2009) argumenta que a permanência da desigualdade e do privilégio no país está ligada a dois fatores reproduzidos pelo universo do senso comum: primeiro por um tipo de visão *economicista* que apresenta fascínio pelos números e estatísticas e segundo pela incapacidade de a sociedade brasileira lidar com os conflitos. Quando conjugados, esses dois elementos encobrem o fato de os cidadãos não serem isolados no mundo, isto é, na verdade todos nós pertencemos a uma classe, muito embora sejamos levados a acreditar que formemos uma coletividade unificada por vínculos de solidariedade e nacionalidade que não podem ser destruídos por interesses particulares.

Ora, num país de incontestável diversidade como o Brasil, o que permite a perpetuação da desigualdade é o trabalho ideológico de naturalização que busca obter das classes dominadas o consentimento e o conformismo em detrimento do privilégio exercido pelos grupos dominantes. Nesse sentido, para

que essa estratégia funcione corretamente é necessário que o indivíduo seja separado da sociedade, pois assim o fracasso ou o sucesso no meio social permanecerá dissimulado na ilusão de justiça que envolve os privilégios centrados na meritocracia.

Essa forma moderna de recompensa e prestígio pressupõe que os indivíduos competem entre si com o mesmo grau de igualdade. Assim, o sucesso cabe aos que mais se esforçam e o fracasso aos que não tiveram capacidade e comprometimento com os estudos e com o trabalho intelectual. Mas sabemos que não é isso que ocorre, pois cada classe guarda valores específicos e os sujeitos que delas provém carregam toda uma herança simbólica transmitida, sobretudo, no ambiente familiar. Esse processo de transmissão, portanto, é um processo de reprodução de classe.

Nesse sentido, no caso da experiência brasileira,

para se compreender porque existem classes positivamente privilegiadas, por um lado, e classes negativamente privilegiadas, por outro, é necessário se perceber, portanto, como os “capitais impecoais” que constituem toda hierarquia social e permitem a reprodução da sociedade moderna, o capital cultural e o capital econômico, são também diferencialmente apropriados. O capital cultural, sob a forma de conhecimento técnico e escolar, é fundamental para a reprodução tanto do mercado quanto do Estado modernos. É essa circunstância que torna as “classes médias”, que se constituem histórica e precisamente pela apropriação diferencial do capital cultural, em uma das classes dominantes desse tipo de sociedade. A classe alta se caracteriza pela apropriação, em grande parte pela herança de sangue, de capital econômico, ainda que alguma porção de capital cultural esteja sempre presente (SOUZA, 2009, p. 21).

Por consequência, diferente do que as ideologias dominantes buscam esconder, a sociedade brasileira é marcada pela divisão entre as classes. No entanto, para além dessas duas classes dirigentes classificadas de positivamente privilegiadas pelo sociólogo, o processo histórico de ocupação dos espaços na sociedade brasileira formou uma classe de sujeitos que não possuem nem condições técnicas e intelectuais de imposição cultural, nem privilégios institucionalizados. Souza, provocadoramente a chama de *ralé*, designando, assim, uma gama de sujeitos que não possuem capital cultural para competir de igual para igual no mercado de trabalho. Em suas palavras, esse epíteto não visa denegrir a imagem dos seus membros, mas sim mostrar o abismo social que partilhamos.

Na leitura que fizemos desse pensamento, acreditamos que essa classe de indivíduos é formada pelos mais variados atores sociais condenados pelo processo de expropriação e acumulação histórica do capital, independente do destino e das escolhas que tenham tomado em suas vidas, se é que tiveram oportunidade para isso. Em síntese, pensamos que os sujeitos que a compõe carregam consigo saberes e práticas ignoradas pelo mundo da técnica, da probabilidade, da estatística e da razão cartesiana que categoriza os indivíduos segundo a linguagem da economia.

Portanto, nesse ponto de nossa discussão, já podemos perceber com mais clareza que a reprodução da desigualdade que presenciamos no aparelho educativo é o reflexo da sociedade em que vivemos. Sociedade que criou “classes” de pessoas com oportunidades diferentes. E nessa altura, trazendo essa constatação para os territórios da Educação do Campo, nos perguntamos: como faremos para superar no nosso meio as disparidades construídas historicamente? Como o trato pedagógico deverá ser pensado quando consideramos que mesmo pertencendo a uma classe específica, os educandos possuem valores culturais subjetivos?

Devemos considerar nas práticas pedagógicas que a concepção de educação necessária a esses contextos, em última instância, não pode ser somente uma educação voltada para o mundo da técnica. Essa precisa ser capaz de fornecer ao indivíduo ampla capacidade de compreensão e interpretação do mundo. Para isso os processos educativos devem estabelecer uma relação imediata entre o sujeito, a instituição educativa e a comunidade. Na Educação do Campo esse modo de encarar o trabalho pedagógico é importante porque centra o processo de aprendizagem na história do sujeito, permitindo que ele se torne protagonista de suas falas e ações. Algo que a Educação Rural enquanto paradigma não permite, pois ao educando cabe unicamente o papel de objeto na aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, o fortalecimento do campo e do sujeito que nele reside acaba por fortalecer a luta pela educação como um direito humano. No entanto, ela chama atenção para o elevado número de escolas fechadas nesse espaço nos últimos anos, o que configura uma contradição quando constatamos que as discussões em torno da Educação do Campo no mesmo período

avançaram. Esse fato é de muita importância para os sujeitos que pesquisam e praticam a Educação do Campo, pois ele é revelador dos desafios a serem enfrentados.

A luta pela efetivação da Educação do Campo como direito, portanto, passa pela necessidade de valorização das comunidades rurais e pela garantia do não fechamento das escolas. Afinal, os sujeitos que residem nesses espaços têm o direito de acesso aos mesmos bens que os nascidos na cidade, normalmente possuem. Acesso à tecnologia, à infraestrutura e a profissionais capazes de lidar com as demandas específicas que surgem nesse universo.

Dessa maneira, MOLINA (2011) aponta que a prática de se articular na Educação do Campo a escola à vida dos sujeitos e ao cotidiano da comunidade contribui com a construção da autonomia dos educandos. Para ela,

uma das principais características exitosas dessa estratégia, que vincula os processos de ensino-aprendizagem com a realidade social e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem esse limite e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo, exatamente por querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola e, muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula (MOLINA, 2011, p. 27).

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas pensadas a partir do campo possuem características que podem contribuir com a luta pela superação das desigualdades reproduzidas pelo aparelho educativo. A principal delas indica que por ser contextualizada à vida no campo, a tendência é que haja no processo de construção do conhecimento a conscientização por parte dos educandos de que a educação é um direito extensivo a todos os cidadãos, independente do território que esse ocupe.

Seguindo esse viés, no próximo capítulo objetivamos descrever e analisar como uma prática social das comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha pôde ser transformada nas escolas do campo em uma prática pedagógica contextualizada à realidade camponesa. Esperamos, com isso, colaborar com as discussões que buscam contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo, uma vez que pudemos constatar que o conhecimento

partilhado pelos sujeitos dessa região não é exterior aos conhecimentos científicos valorizados pelas instituições educativas. Pelo contrário, ele tem servido de estratégia para que esses sujeitos enfrentem as adversidades cotidianas que todo indivíduo que escolheu viver no campo pode passar.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Há um casamento que ainda não foi feito no Brasil: entre o saber acadêmico e o saber popular. O saber popular nasce da experiência, dos mil jeitos de sobreviver com poucos recursos. O saber acadêmico nasce do estudo, bebendo de muitas fontes. Quando esses dois saberes se unirem, seremos invencíveis.

Leonardo Boff

3. Entre a teoria e a prática: os itinerários de pesquisa

A epígrafe que inicia a escrita deste capítulo ilustra de forma expressiva nossas andanças, na condição de professores do PROCAMPO/UFVJM, pelos territórios do baixo, médio e alto Vale do Jequitinhonha durante os anos de 2011, 2012 e 2013. Assim como ocorreu com outros projetos pilotos desenvolvidos nas universidades do país, as primeiras Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas na UFVJM foram idealizadas sob os auspícios da pedagogia da alternância, com a base curricular dividida entre o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC).

No entanto, no desenrolar do projeto esses dois momentos formativos aconteceram de forma indissociável e contínua em diferentes tempos e espaços. As disciplinas teóricas e práticas foram ministradas por professores convidados dos Departamentos da UFVJM, de instituições parceiras e, sobretudo pelos professores do quadro temporário. Nos meses de janeiro e julho, através de módulos, o TE sustentou no interior das dependências da universidade¹⁰ as disciplinas básicas ligadas às áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular dos cursos. Já o TC ocorreu em espaços nucleados, o que permitiu um momento de interação entre os conhecimentos curriculares e os saberes locais. Nesses momentos a equipe docente e os educandos das licenciaturas transitaram por diferentes espaços educativos

¹⁰ Exceto em uma ocasião ocorrida no Campus I da UFVJM na cidade de Diamantina, as demais disciplinas do TE foram ministradas no Campus do IFNMG na cidade de Araçuaí.

localizados em algumas das cidades que compõem o território do Vale do Jequitinhonha com o intuito de aprofundar os estudos realizados no TE.

As experiências acumuladas nos constantes deslocamentos entre as cidades de Diamantina e os núcleos de TC nos municípios de Veredinha, Turmalina, Virgem da Lapa, Araçuaí, Almenara e Itaobim provocaram modificações em nossa maneira de enxergar a formação de professores e a nossa própria condição docente. Isso porque à medida que íamos articulando as demandas interdisciplinares do PROCAMPO – e foram muitas – à realidade efetiva das comunidades onde os alunos dos cursos de Linguagens e Códigos e de Ciências da Natureza e Matemática realizaram as atividades práticas dessas licenciaturas, mais aumentava o respeito de nós, representantes da academia, pelos conhecimentos partilhados pelos sujeitos com os quais tivemos a oportunidade de dialogar.

Grosso modo, essa abordagem interativa cultivada sob a perspectiva metodológica da educação por alternância permitiu que o coletivo construísse práticas pedagógicas contextualizadas à realidade local das comunidades onde foram ensaiadas as aulas práticas dos cursos interdisciplinares ofertados pelo PROCAMPO/UFVJM. Assim, os processos formativos desenvolvidos nesses espaços buscaram estabelecer um canal para o pouco promovido diálogo entre o conhecimento científico e os saberes construídos na luta histórica dos movimentos populares do Vale do Jequitinhonha, contribuindo, dessa maneira, com a construção democrática de um sistema público de educação para as escolas do campo da região atendida pela universidade.

Nesse sentido, convém destacar que muitas das ações concretizadas foram tributárias da pedagogia da alternância, mas também das lições de Boaventura de Souza Santos sobre a ecologia dos saberes. Para esse sociólogo, essa chave teórica objetiva estabelecer um novo equilíbrio na relação entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares que fazem parte da vida dos cidadãos comuns. Por esse viés, então,

a ecologia dos saberes é a extensão universitária ao contrário. É a universidade preparada para se abrir às práticas sociais, mesmo quando não informadas pelo conhecimento científico, que nunca é único. O conhecimento científico tem de saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais e, assim, trazê-los para dentro da universidade. O que significa, eventualmente,

que os alunos da universidade terão contato com líderes comunitários, que, hoje, não são credenciados para ensinar na Academia, mas, provavelmente, podem trazer a ela sua experiência (SANTOS, 2005, p. 02).

Sabemos que nos espaços ocupados pela Educação do Campo, a relação indissociável entre o TE e o TC funda as bases da alternância. Nos dizeres de Antunes-Rocha & Martins, este formato permite a “interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos” (2012, p. 25).

O TC produz uma ruptura com a monocultura do saber científico, transformando o processo de produção do conhecimento num novo processo de luta pela cidadania. Em outras palavras, a interação entre educadores e educandos proporcionada pela alternância permite que os saberes se articulem de acordo com o local em que os processos e práticas educativas se desenvolvem. Nesse movimento há um deslocamento da figura do professor, aquele que ensina e é detentor do conhecimento, para a figura do educador/mediador, o tradutor no processo formativo.

O trabalho de tradução de saberes pode ocorrer no interior da ciência e fora de seus domínios, ou seja, exterior aos campos disciplinares, segundo a lógica da ciência moderna e da razão cartesiana. No primeiro caso, a articulação dos saberes é realizada pela interdisciplinaridade, um exercício praticado ainda dentro da própria ciência. E é no momento em que o diálogo entre os saberes avança estabelecendo contatos e parcerias para além das fronteiras da universidade que o tradutor estabelece aquilo que o sociólogo Boaventura de Souza Santos chamou de ecologia dos saberes.

Sendo assim, na ecologia dos saberes, o que ocorre “é realmente a transposição do conhecimento científico numa prática social mais esclarecida, mais transparente, mais igualitária, mais democrática” (SANTOS, 2011, p. 21). Os processos formativos são regidos sempre por uma implicação política e ética do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, as ações educativas que realizamos no TC compuseram um mosaico sociocultural de práticas pedagógicas atravessadas por distintas trajetórias de vida, de modo que as contribuições que embasaram os trabalhos nas comunidades são provenientes da experiência de diversos sujeitos que atuam na docência das escolas do campo, nas lutas dos movimentos populares e na experiência acadêmica e intelectual que reivindica o direito à terra e à educação emancipatória para os povos do campo.

Por conseguinte, entendemos que conceber os processos educativos a partir da ecologia dos saberes e da pedagogia da alternância é uma boa oportunidade de construirmos estratégias coletivas que possibilitem aos professores em formação um contato direto com as escolas do campo. Isso porque nesses contextos a transmissão de conhecimentos na perspectiva da pedagogia tradicional hegemônica em grande parte negligenciou a relação existente entre a escola, a comunidade e a vida dos sujeitos que aprendem.

Portanto, vamos direto à prática: a intencionalidade é apresentar a descrição detalhada de uma, dentre as várias práticas pedagógicas construídas pelos estudantes do curso de Ciências da Natureza e Matemática nos estágios realizados nas comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha. Entendemos a partir desse exercício de reflexão sobre a nossa própria prática docente que estabelecer diálogos entre os conhecimentos científicos e os populares é uma característica elementar do educador que busca ensinar aos educandos a *pensar certo*, que nas palavras Paulo Freire (2001), não é apenas “uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 2001, p. 41). Para isso, adotaremos como parâmetro de análise a prática pedagógica que desenvolvemos na Escola Família Agrícola de Veredinha – EVAF durante as atividades das disciplinas que compõem a matriz curricular do TC.

3.1 A construção da Pedagogia da Prática na Educação do Campo

A prática pedagógica que tomamos como objeto de estudo nesta pesquisa foi desenvolvida pelos estudantes do PROCAMPO/UFVJM no ano de 2013 na Escola Família Agrícola de Veredinha – EFAV, localizada na comunidade rural de Gameleira, região do Alto Vale do Jequitinhonha. Essa

instituição é gerida pela Associação Comunitária de Desenvolvimento Educacional, Familiar e Agropecuário de Veredinha – ACODEFAB, cuja direção é composta em sua maioria por agricultores e agricultoras locais. Num plano geral, a escola é fruto da mobilização de lideranças comunitárias, sindicais, associações, entidades e sujeitos comprometidos com o desenvolvimento sustentável do semiárido mineiro.

Fundada no ano de 2002, à época das atividades do TC, a instituição atendia 84 jovens matriculados no Curso Técnico de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – EM. Na EFAV o projeto de ensino se desenvolve de modo que os conteúdos envolvam a teoria e a prática, o que assegura ao currículo da escola o formato da alternância, tal como ocorre com as licenciaturas interdisciplinares do PROCAMPO/UFVJM e com grande parte das instituições que conseguiram romper com a lógica da *educação rural* no país.

O trabalho que ora descrevemos foi realizado com as turmas do 3º ano do EM. As atividades desenvolvidas podem ser compreendidas como o desenvolvimento de uma Pedagogia da Prática. Segundo SANTOS (1992), práticas como essas são extremamente ricas, pois são delas, não obstante os diferentes obstáculos que enfrentam, que surgem as condições necessárias à sistematização da pedagogia que interessa aos trabalhadores (SANTOS, 1992, p. 134).

O ponto de partida para a realização dos trabalhos foi determinado pelas demandas apresentadas pela EFAV, como as dificuldades ambientais frente ao desenvolvimento de tecnologias sustentáveis de fácil aplicação que possam contribuir com o enfrentamento da seca que assola o território ocupado pela escola na maior parte do ano. Assim, em diálogos entre as equipes do PROCAMPO e da EFAV nasceu a ideia de construirmos coletivamente um reservatório de água nas propriedades da instituição, conjugando os saberes acumulados pelos agricultores das comunidades locais com os conhecimentos científicos oriundos da geometria espacial e das outras disciplinas do curso de Ciências da Natureza e Matemática.

A prática pedagógica, nesse sentido, foi pensada como uma estratégia de enfrentamento das dificuldades reais daquela comunidade escolar, pois a escassez de água é um dos maiores problemas enfrentados pelos moradores

da região, atingindo tanto a agricultura e a pecuária, quanto o consumo humano. As comunidades vizinhas à EFAV convivem com uma solidificada monocultura de eucalipto que ocupa praticamente todas as áreas planas e as chapadas, denominadas pelos agricultores familiares da região de “caixas d’água naturais”. Nos diálogos que tivemos com os trabalhadores rurais foi comum ouvir a denúncia de que a silvicultura praticada nos últimos 30 anos é a responsável pelas fortes erosões no solo e pelo esgotamento das áreas de recarga natural, o que vem provocando gradativamente a secagem das nascentes e dos córregos que abastecem as comunidades.

Nesse aspecto, ao considerarmos o testemunho dos agricultores e tendo em vista uma série de outros elementos empíricos favoráveis à construção de um reservatório de água nas dependências da EFAV, arriscamos edificar nas margens disciplinares do TC uma prática pedagógica contextualizada às necessidades apresentadas pela escola. Assim, o projeto construído pelos educandos da licenciatura com a cooperação do conjunto de educadores do PROCAMPO/UFVJM foi apresentado à equipe pedagógica da EFAV em fevereiro de 2013, sendo de imediato incorporado ao calendário letivo e ficando a cargo da monitora das disciplinas de agricultura e matemática a distribuição dos estudantes participantes de cada uma das etapas práticas da construção da caixa d’água.

Importante salientar a autonomia da escola nessas escolhas e no entendimento de que somente o trabalho coletivo permitiria a efetivação da proposta. Nos territórios educativos da Educação do Campo, essa percepção é importante para a redefinição das relações pedagógicas que buscam estabelecer uma nova função social e cultural para a escola a partir da promoção de atividades didáticas centradas nas situações cotidianas vividas pelos próprios estudantes.

Ora, essa mudança de enfoque busca romper com a velha postura de supervalorização do conhecimento teórico disseminado nas escolas e universidades do país por meio da pedagogia tradicional. Dessa maneira, tal como observa XAVIER (2004),

ao optar pelo estabelecimento de relações horizontais e coletivas entre pesquisador, professor e aluno, estamos tentando, além de

desmistificar essa postura, criar novas formas de relação não – hierárquicas, com respeito ao saber advindo da prática, não repetindo, portanto o velho modelo capitalista de produção/distribuição de conhecimento na instituição escolar (XAVIER, 2014, p. 75).

No caso da EFAV, a proposta de construção da caixa d'água, ao se tornar parte integrante do calendário da escola, valoriza as práticas sociais e propicia o trânsito entre as disciplinas, o que acaba fortalecendo a quebra das hierarquias entre os conhecimentos. Nesse campo, ressalte-se que o *ato formativo* só foi possível de ser ensaiado porque contou com a ajuda de um agricultor que *transmitiu* ao coletivo de educadores e educandos os *conhecimentos* necessários à construção, à materialização e à transformação da prática social em uma prática pedagógica contextualizada. Trata-se do Sr. João Godinho, 57 anos, residente na comunidade rural da Lagoa, no município vizinho de Turmalina. Ele ministrou aulas teóricas e participou ativamente da materialização da prática pedagógica.

À princípio, a pesquisadora, os educandos da licenciatura, os educadores da EFAV e o agricultor discutiram em sala de aula com os estudantes do EM os objetivos e os benefícios que a construção de uma caixa d'água com recursos encontrados na própria região, como o bambu, traria ao coletivo. Nesses momentos de discussão teórica e política foram debatidos textos que tematizam a cultura do bambu, como a influência da lua para o crescimento da planta, a melhor época para a colheita do material e outros aspectos relevantes para a construção da caixa d'água.

A essas discussões seguiram outras relativas ao uso sustentável e à preservação dos recursos naturais, pois uma das intenções da prática pedagógica foi promover alternativas que possam ser desenvolvidas pelas famílias dos estudantes da EFAV, haja vista que todos os estudantes da instituição são filhos de agricultores familiares ou tem alguma ligação direta com o campo.

A imagem abaixo ilustra um desses momentos de troca de saberes, indispensáveis a construção coletiva da proposta. Nela o Sr. João compartilha sua experiência com os educandos na sala de aula, mostrando ser possível um novo equilíbrio e uma nova relação entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares.



Figura 1: Aula teórica com o agricultor Sr. João nas dependências da EFAV

Nessas ocasiões de intercâmbio percebemos nas falas e nos cuidados dispensados ao coletivo pelo agricultor que acompanhou a efetivação dessa prática do início ao fim, o domínio de saberes importantes para a manipulação do bambu que já foram sistematizados pelo conhecimento científico. No que se refere à fase da Lua, por exemplo, RIBEIRO (1998) observa que

é no tocante aos vegetais que a Lua tem sido mais observada pelo homem ao longo dos séculos (...). Por isso há uma cultura sobre o tema que, na sua real integridade, está guardada quase que somente na memória dos agricultores mais velhos. No caso do corte do bambu, o período ideal é o da Lua Quarto Minguante, cuja “força” ou período de influência situa-se 3,5 dias antes e 3,5 dias após sua mudança de fase (RIBEIRO, 1998, p. 24).

Segundo explicações do Sr. João, essa referência temporal para a extração do bambu se explica em função de que nessa fase não há o alinhamento entre o Sol, a Lua e a Terra, o que reduz a força gravitacional, bem como a movimentação dos fluidos na natureza. Para os vegetais isso significa menor presença de seiva e de açúcares concentrados no caule,

restringindo o risco de ataque de fungos e de pragas como, por exemplo, carunchos e cupins.

Nesse campo, no decorrer das aulas o agricultor ressaltou que a melhor época do ano para a colheita é aquela em que o bambu está em pleno desenvolvimento, ou seja, nesse período os caules estão mais fortes e, portanto, são mais resistentes para alcançar o objetivo de construção de uma caixa para armazenamento de água.

Na próxima imagem ele repassa ao coletivo os cuidados que devem ser respeitados na escolha do material.



Figura 2: Colheita do bambu

Ainda no que se refere à transmissão de ensinamentos relativos ao grau de maturação da planta utilizada na construção do reservatório, o agricultor explicou que a espécie utilizada – *bambusa tuldoídes* – deveria ser colhida com a idade aproximada de três anos. No seu entender, o bambu muito novo apresentaria alto teor de umidade e baixa resistência e o muito velho já teria perdido seu poder de elasticidade.

Terminadas as explicações de ordem teórica sobre a cultura do bambu, os estudantes coletaram e transportaram as plantas para o local onde seria construído o reservatório. Já com a mão na massa, o coletivo iniciou a construção das bases da caixa d'água que foi erguida em estilo balaio, uma espécie de cesto produzido com filetes de bambu. Para essa etapa o Sr. João ensinou que a preparação dos bambus deveria ser feita a partir da retirada dos brotos presentes entre os colmos e da montagem da divisão vertical da estrutura cilíndrica de bambu em quatro partes de igual largura. O bambu deveria ser dividido realizando pressão, no sentido da abertura, de igual proporção em ambas as mãos. Porém, ele advertiu que quando a largura das taliscas ficasse desigual, deveria ser feita pressão contrária, ajustando-as novamente na direção de divisão da fibra. É essa importante etapa do processo de construção do reservatório que pode ser vista na imagem abaixo.



Figura 3: Preparação das taliscas

Outro importante momento da construção foi aquele em que pudemos conjugar as longas e ricas explicações do Sr. João com os cálculos feitos nas aulas de matemática. Como sabemos, as dificuldades de aprendizagem no interior da disciplina de matemática têm muitas motivações, mas grande parte delas decorre da ausência de significado que o conhecimento descontextualizado assume tanto na vida dos educadores quanto na dos educandos. Nesse campo, os marcos legais da Educação do Campo, determinam no sexto artigo do Decreto 7352/2010, que

os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010).

Acreditamos que na construção do reservatório os educandos participaram de um processo educativo que concebe a matemática para além da instrumentalização, uma matemática que atende as necessidades reais do sujeito aprendiz ao materializar a natureza abstrata dos conhecimentos matemáticos em objetos reais.

Vale ressaltar, portanto, a importância da prática pedagógica desenvolvida na EFAV como uma estratégia de enfrentamento ao discurso tradicional que vê a instrumentalização como o principal objetivo dos processos formativos. Afinal, práticas pedagógicas como a que estamos descrevendo neste capítulo têm provado que a produção de significados na perspectiva da *educação libertadora* necessita de canais de diálogo entre a escola e a vida.

Por essa via, a Etnomatemática chama atenção para a necessidade de se reeducar o olhar sobre as práticas desses grupos, que embora diversos entre si, se “identificam por objetivos e tradições comuns” (D’AMBRÓSIO, 2001, p. 09). E por estarem à margem do ponto de vista da ciência, precisam encontrar espaço dentro da academia, lugar onde sua cultura, identidade, saberes e produção do conhecimento precisam ser reconhecidos e valorizados.

Assim, ao adotarmos a concepção formativa que prioriza o diálogo e o intercâmbio de experiências, iniciamos a construção da estrutura de bambu

que suportaria a pressão do volume de água quando o reservatório estivesse cheio. A essa estrutura de bambu, o Sr. João deu o nome de gabarito.

As imagens abaixo demonstram como a conjugação da matemática às realidades locais foi materializada na construção da estrutura. Elas mostram como os estudantes da licenciatura puderam fazer a tradução dos saberes da geometria plana e espacial para os educandos do EM num movimento dialógico para além da *transdisciplinaridade* entre a matemática básica e as demais disciplinas da licenciatura. Nesse ponto, entendemos por transdisciplinaridade todos os esforços de união das disciplinas separadas historicamente pelo discurso científico.



Figura 4: Montagem do gabarito

Em todos os momentos da etapa prática foram utilizados instrumentos matemáticos como o compasso, a régua e o cordão. O ponto, a reta e o plano são elementos primitivos da geometria plana e adicionando o espaço a esse conjunto de entes geométricos, obtêm-se as noções do objeto geométrico

construído através de um modelo concreto confeccionado com materiais de fácil acesso pelos estudantes da EFAV, supervisionados pelo Sr. João.

É possível percebermos nessa etapa de demarcação do solo onde foi erguida a caixa-d'água a interlocução entre as disciplinas que compõem o currículo da Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática ofertadas no TE com os saberes oriundos da experiência transmitida pelo agricultor. Nota-se a aplicação de conceitos básicos de geometria para além das regras e termos técnicos exigidos pela própria disciplina.

Os conceitos e definições da geometria plana e espacial, assim como outros elementos básicos da matemática trabalhados em sala de aula pelos professores em formação da Licenciatura compuseram um mosaico capaz de organizar e fazer distinção entre os dados coletados e necessários para cada e em cada etapa da construção do reservatório. No caso da demarcação para construção do contra piso do reservatório, foram explorados elementos básicos da geometria plana como o raio, o diâmetro e o cálculo do comprimento da circunferência.



Figura 5: Medição do comprimento da circunferência.

Nessa etapa de construção da base, percebe-se facilmente a demarcação da circunferência com um pedaço de corda que une o centro a um ponto, constituindo o raio. Dessa forma o comprimento da base do reservatório pôde ser calculado com facilidade pelo coletivo presente, a partir do esboço abaixo.

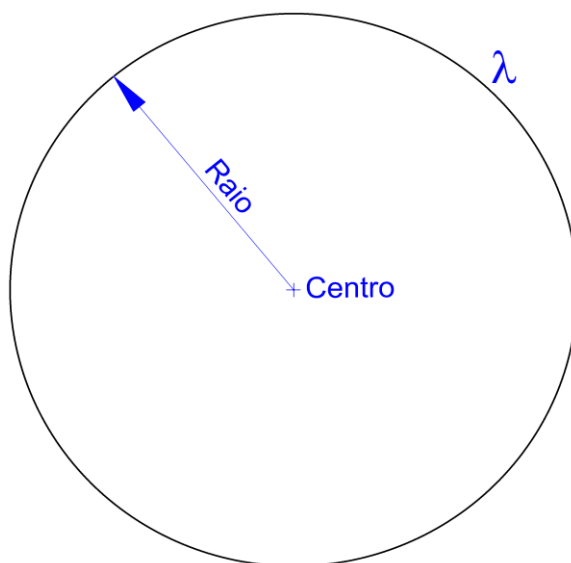


Figura 6: Elementos básicos da circunferência.

O assentamento do contra piso que formou a base da caixa é um ponto chave do compartimento que precisa ser milimetricamente planejado, pois o bambu é frágil e não pode ter contato direto com o solo. Assim, é imprescindível evitar toda e qualquer exposição do bambu e reduzir ao mínimo o risco da entrada de possíveis decompositores do material orgânico.

Por isso a delimitação da área a ser construída considerou a necessidade de nivelamento do terreno, o que também exigiu a utilização dos conhecimentos matemáticos na armação da base de concreto preparada na proporção 2x1x1 (areia x cimento x pedra britada) e com espessura de 5,0 centímetros. Esse cuidado foi importante para a etapa seguinte do trabalho, que consistiu na formação da estrutura lateral do reservatório. Como podemos perceber na imagem seguinte, o agricultor utilizou técnicas de artesanato para revestir a área delimitada com taliscas de bambu.



Figura 7: Assentamento do contra piso



Figura 8: Confeção da estrutura lateral em forma de balaio

Nas imagens as interlocuções entre a geometria plana e a geometria espacial se deram de diversas formas na construção do reservatório, como é o caso do sólido geométrico que se formou ao montar a estrutura, cuja capacidade de armazenamento, segundo o Sr. João, é de aproximadamente 10m^3 . As dimensões definidas para a caixa d'água foram 1,8 metros de altura, 1,35 metros de raio da base e 8,47 metros de circunferência.

As dimensões para essa capacidade cúbica foram calculadas in-loco com a participação do agricultor, dos estudantes e da professora de matemática da EFAV, que realizaram cálculos com imagens, fórmulas rabiscadas no solo e instrumentos como o compasso construído com barbante e madeira, resultando nas seguintes medidas:

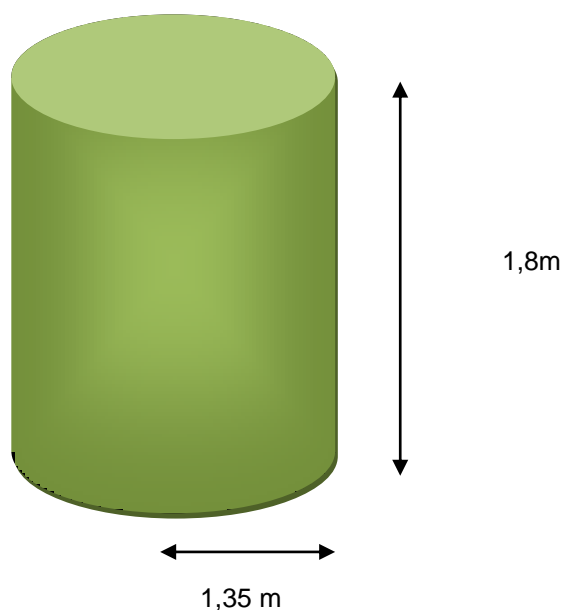


Figura 9: Cálculo do volume

Os cálculos realizados pelos estudantes da EFAV comprovaram a estimativa do Sr. João para a capacidade do reservatório. Se o volume do sólido geométrico (cilindro reto) é o produto entre a área da base e a altura h , temos que o volume é calculado por $V = \pi r^2 h$ onde Volume = (área da base) \times (altura). Como a base do cilindro é uma circunferência de raio r , temos que (área da base) = $\pi \cdot r^2$ e por fim, o volume é dado por:

$$V = \pi \cdot r^2 \cdot h$$
$$V = (3,14) \cdot (1,35)^2 \cdot (1,8)$$
$$V = 10,30077\text{m}^3$$

Portanto, esse cilindro apresenta capacidade de 10,30077 m³, como afirmado anteriormente pelo Sr. João. Dessa maneira, as ações do coletivo em torno da construção do raciocínio necessário à materialidade da “caixa d’água” constituem, em sua essência, um diverso movimento de trocas de experiências nos variados níveis de entendimento da matemática. Isso prova ser possível a Matemática dialogar com conhecimentos práticos a partir da realidade que circunscreve a comunidade e os sujeitos que nela vivem/convivem.

A construção do balaio foi um momento de grande interação, pois todos ficaram ávidos em aprender as técnicas utilizadas pelo agricultor. Com o trabalho coletivo, aos poucos o trabalho manual deu origem ao balaio que serviu de estrutura lateral da caixa d’água.



Figura 10: Confeção do balaio

O próximo passo, então, consistiu na tarefa de revestimento do balaio com uma massa composta de areia, cimento e água. No tocante geral, na construção do reservatório foram utilizados 03 dias de serviço coletivo, 23 unidades de bambus com comprimento médio útil de 9,0 metros e diâmetro médio de 4,0 cm, 500 kg de cimento, 1,0 m³ de areia, 0,06 m³ de pedra britada, 01 metro de tubo, 01 joelho e 01 registro em material de PVC. As próximas imagens revelam as etapas finais da construção da caixa d'água e o produto advindo do trabalho coletivo e contextualizado às demandas apresentadas pela EFAV.



Figura 11: Revestimento do reservatório



Figura 12: Reservatório revestido



Figura 13: Reservatório em funcionamento

Os estudos teóricos permitiram construções de hipóteses concretas e reais criando uma conexão com elementos que tornassem possível o desenvolvimento da proposta da caixa com recursos encontrados na região, além da contribuição imprescindível do Sr. João. Nesse momento de soma de experiências teóricas e práticas, a escola traz, dessa maneira, para dentro de seus espaços, o mundo real do qual esses estudantes fazem parte.

Nesse sentido, como buscamos descrever, a experiência de construção do reservatório possibilitou a interação de conteúdos da área de Ciências da Natureza e Matemática com os conhecimentos populares, evidenciando que dialogar e refletir são tarefas de quem protagoniza processos educativos sólidos, não fixos. No caso da pedagogia da alternância, quando os processos educativos são coletivamente construídos, tomam rumos próprios que exigem a sensibilidade criadora, atributo fundamental para dar vida ao desejo de transformação da realidade impedido pelo discurso do modelo único que infelizmente encontramos na maioria dos manuais didáticos.

Portanto, ao finalizarmos esse capítulo, podemos dizer agora com mais propriedade que experiências como a desenvolvida em torno da construção da caixa d'água têm demonstrado que a Educação do Campo é capaz, em seus modos de se opor aos modelos hegemônicos, de produzir fissuras no tecido curricular das Escolas do Campo num processo com o qual, nós, educadoras e educadores, temos muito a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa não é algo fácil, sobretudo quando o objeto de estudo envolve sentimentos distantes da nossa capacidade de explicação. Por isso, pensamos que não colocar ponto final nas discussões talvez seja a atitude mais adequada nesse momento de reflexão sobre nossa própria prática docente. Aqui, abrem-se muitos caminhos em busca de questionamentos e reflexões para novos pesquisadores. Ao procedermos assim, rechaçamos o *essencialismo* presente na ideia de que somente os sujeitos provenientes do campo podem reivindicar seus direitos e falar sobre suas necessidades.

A atual conjuntura do debate nacional aponta que o momento é de valorização da diversidade, de reconhecimento da experiência e de superação das desigualdades construídas historicamente no país. Isso porque na sociedade brasileira a simples existência de normas e regulamentos não é garantia para a efetividade dos direitos. Pelo contrário, historicamente as disputas em torno dos projetos de sociedade têm provado que a cidadania plena só será alcançada por meio de muita luta e organização da classe trabalhadora.

No plano da educação os desdobramentos da ideologia dominante são por demais conhecidos e suas consequências estão por toda parte: nos manuais didáticos, nas práticas pedagógicas descontextualizadas, na formação deficitária dos professores, na negação da especificidade camponesa... Na verdade, como apontamos em nossas argumentações, esses elementos compõem o cenário ocupado pelo velho paradigma da educação rural que sempre concebeu e tratou o sujeito do campo como objeto, e nunca como protagonista dos processos formativos. Uma concepção de território e de existência que necessita ser superada para que o campo seja visto como espaço de produção de cultura e saber, e não apenas de mercadorias.

Portanto, ao se assumir como mecanismo de reivindicação da especificidade camponesa, a Educação do Campo contribui sobremaneira com a emancipação dos seguimentos identificados com o campesinato brasileiro, pois a construção do conhecimento nesse paradigma busca valorizar o saber adquirido pelo sujeito ao longo da vida, propiciando-lhe a oportunidade de ser protagonista dos processos formativos.

Em um plano geral, por ser articulada e protagonizada pelos próprios trabalhadores, a Educação do Campo vem se afirmando no cenário educacional como um instrumento de luta e superação do modelo de sociedade que historicamente negou aos sujeitos do campo acesso aos seus direitos. Nesse movimento, ao contestar as ideias que concebem o espaço rural brasileiro como lugar de atraso, a Educação do Campo desconstrói as ideologias dominantes, gerando fissuras nos discursos hegemônicos que tendem a transformar todas as formas de diferença em desigualdade.

Nos caminhos que percorremos neste estudo foi possível perceber que entre nós a desigualdade ainda é marcante não só no campo, mas em os todos os aspectos da vida nacional, pois a sociedade brasileira foi construída a partir da ocupação hierárquica dos espaços sociais, de modo que as assimetrias permanecem nas relações de poder, nas práticas socioculturais e nos mecanismos de exclusão reproduzidos, principalmente, pelo aparelho educativo.

Nesses ambientes a desigualdade é acentuada em diversos quesitos, no entanto a relação hierárquica torna-se mais latente na forma como as elites dirigentes valorizaram no decorrer da história o conhecimento teórico dos especialistas em contraposição à prática e à experiência acumulada pelo povo. Nas escolas e nas universidades a naturalização da ideia de superioridade fundou hierarquias entre o conhecimento científico e o popular. Mas como a configuração hierárquica dos saberes não é um dado da natureza e sim uma construção histórica e política, acreditamos que ela pode ser subvertida por meio de uma nova lógica de produção do conhecimento que seja pertinente à realidade dos educandos e das comunidades.

Como vimos, nos territórios da Educação do Campo essa nova visão sobre o conhecimento é propiciada em grande parte pelas experiências acumuladas nos contextos de ensino-aprendizagem mediados pela Pedagogia da Alternância. Esse princípio educativo se constrói a partir de espaços e tempos diferentes daqueles adotados pela pedagogia tradicional, com as atividades partindo sempre do prático para o teórico, do local para o global.

Os processos formativos em alternância são estratégias eficazes na produção do conhecimento tanto no ambiente acadêmico, quanto escolar. Em

todos os níveis de ensino a interação entre os saberes articulados pelos especialistas e aqueles advindos da experiência dos sujeitos responde pela pertinência dessa metodologia de trabalho como ferramenta de emancipação humana.

Nesta pesquisa, quando utilizamos essa metodologia no ensino de matemática nos contextos rurais, notamos que a alternância aliada à etnomatemática foi de grande valia, pois esses dois princípios educativos consideram não só a especificidade cultural dos grupos, mas também a necessidade de fortalecimento das comunidades e de emancipação dos sujeitos.

Dessa maneira, considerando esses dois princípios educativos, compreendemos que a prática pedagógica realizada na EFAV respeitou os elementos indispensáveis à construção do conhecimento nos territórios educativos da Educação do Campo à medida que promoveu a interação, no ambiente universitário e escolar, entre os conhecimentos científicos e os populares. Tanto os educandos do PROCAMPO/UFVJM quanto os educandos do EM da EFAV puderam interagir com os saberes e os conhecimentos locais, aprendendo com a experiência dos que trabalham na terra, em especial aquela compartilhada pelo Sr. João.

Nesse movimento dialógico, uma série de conhecimentos foram ativados pelos sujeitos em formação. Para os educandos da universidade que realizavam as atividades de estágio, os conteúdos da geometria, do cálculo e da estatística entraram em relação com os conhecimentos da matemática básica aprendidos pelos educandos da EFAV e com os saberes transmitidos pelo Sr. João, o agricultor que conduziu a prática descrita neste trabalho.

Desse modo, a construção da prática, conforme observa CALDART (2004), provou que

trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizar-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes (CALDART, 2004, p. 29).

Nessa perspectiva, a construção do reservatório de água nas dependências da EFAV demonstra que a histórica ideia de superioridade entre os conhecimentos é insustentável quando a prática pedagógica se transforma num instrumento de diálogo entre os diferentes tipos e níveis de conhecimento. De modo que no decorrer dos trabalhos que realizamos na EFAV a hipótese que serviu de mote às nossas reflexões pôde ser comprovada na prática: não há saberes superiores, e sim diferentes.

Portanto, este estudo nos permite concluir que essa visão anacrônica e hierárquica do conhecimento que demarcou por longo tempo os currículos e as políticas públicas de formação de educadores pode ser superada se considerarmos a tríade escola-sujeito-comunidade, como ponto de partida para qualquer ação pedagógica que objetive transformar a realidade.

Contudo, para que isso ocorra, o educador precisa considerar o contexto de vida dos educandos e da comunidade onde a instituição está situada. Nesse ponto, as reflexões que realizamos nos permitem inferir que a atitude interativa pode ser vista como um dos pilares na construção do conhecimento pertinente à realidade dos sujeitos em formação, pois nessa perspectiva o estatuto do conhecimento concebe a experiência como elemento fundante do saber.

Podemos dizer que a prática pedagógica descrita e analisada nesta pesquisa se apresenta como uma estratégia de superação do paradigma da educação rural. No contexto do Vale do Jequitinhonha essa perspectiva negligenciou, como em outros espaços do campo brasileiro, os saberes populares como legítimas formas de conhecimento.

Essa construção faz parte de um longo processo histórico que precisa ser superado a partir da negação dos modelos e dos cânones que sempre elegeram o que deve ou não ser valorizado no ambiente educativo. Em última instância, essa ideia nos impele a rejeitar os processos totalizantes, a pensar coletivamente a educação e a nos colocar como sujeitos do processo de construção da Educação do Campo.

Portanto, essa pesquisa também apresenta lacunas ocasionadas pelas dificuldades inerentes à formação unidisciplinar e, às vezes, tradicional da pesquisadora e de todo o coletivo envolvido na construção da caixa d'água, o que impossibilitou em muitos momentos que o diálogo entre os saberes se

desse de forma profunda como talvez devesse ser. Restam ainda muitas indagações e caminhos a percorrer. Que outros pesquisadores possam dar continuidade às questões suscitadas nessas reflexões. **Por ora, buscamos destoar o coro dos contentes e desnudar as verdades que buscam legitimação na narrativa de um só discurso.**

REFERÊNCIAS

Althusser, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANTUNES-ROCHA, M. I. MARTINS, M. F. A. **Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos da Educação do Campo**. In: Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. ANTUNES-ROCHA, M. I. MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 21-33, 2012.

AMEFA. **Folder Institucional**, Belo Horizonte. 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad **EDITAL Nº 2, DE 23 DE ABRIL DE 2008**. Chamada Pública para seleção de projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o Procampo.

_____. **Lei nº 9.394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: DF: 1996.

_____. **Decreto nº. 7.352/10** – Dispõe Sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

_____. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003.

_____. **Portaria nº 86/13** - Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Edição, São Paulo: Expressão Popular, 2000. P.35.

_____. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R e CALDART, R. S. Educação

do Campo: identidade e políticas públicas. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo n. 4. Brasília, 2002.

_____. **A escola do Campo em Movimento:** In: Coleção Por Uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de. (Orgs.). Por Uma Educação do Campo: contribuições para a Construção e um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. (Org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões de práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **O lugar da escola na pedagogia do MST.** 2005. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0070.html>. Acessado em: 02 de novembro de 2014.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual,** Porto Alegre, 2015 (no prelo).

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. In: **Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento.** Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

CONTAG. **Caderno Pedagógico da Educação do Campo.** Brasília, 2009.

_____. **Educação matemática:** da teoria à prática. 8. ed. Brasil: Papyrus Editora, 1996.

_____. **Educação Matemática: da teoria à prática.** 12 ed. Campinas: Papirus, 2009.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G. WANDERER F. OLIVEIRA, C. J (org.). **Etnomatemática: currículo e formação de professores.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004b.

EBC. **Escolas familiares agrícolas estão entre melhores instituições privadas do país.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/08/escolas-familiares-agricolas-estao-entre-melhores-instituicoes-privadas-do-pais>. Acessado em: 10/09/2015.

ESTEVAM, D. O. **Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da Alternância.** Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, B, M e MOLINA, M, C. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma Educação do Campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: **Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25. ed. São Paulo: Saberes Necessários à Prática Educativa, 1996.

_____. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: **Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25. ed. São Paulo: Saberes Necessários à Prática Educativa, 2000.

_____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

_____. **Educação Matemática**. Entrevista concedida a Ubiratan D'Ambrósio e à Maria do Carmo Domite. s/d. GAL, I. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o8OUA7jE2UQ>. Acesso em: 30/11/2015.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: **Pedagogia da alternância e desenvolvimento**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância das CEFFA's** – tradução de Thierry Burghgrave - Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.

CHE GUEVARA. **Discurso na Universidade de Las Villas**. 28 de dezembro de 1959. Disponível em: <http://www.umes.org.br/index.php/2013-01-30-18-19-45>. Acessado em: 30/11/2015.

GOMES, Nilma Lino. **Ensino Médio**: práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7181-4-6-ensino-medio-praticas-pedagogicas-nilma-lino/file>. Acessado em: 10/10/2015.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Poder, política e partido**. Emir Sader (Org.) São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HISSA, C. E. V. Transdisciplinaridade e Ecologia dos Saberes. In: **Conversações**: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Panorama da Educação do Campo. INEP. Brasília: 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

KNIJNIK, Gelsa. **Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge. NERY, Ir. MOLINA, Mônica Castagna. Orgs. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (Memória)**. Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar J. ; CERIOLLI, Paulo R. & CALDART, Roseli S. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: FUMEC Leituras – SME, jul. 2002.

MAYEN, Patrick; OLRYS, Paul. Formações Por Alternância: diversidade de situações e perspectivas dos usuários. In: **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.187-206, set./dez, 2012.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATOS, R.; GARCIA, R. A. G. A população do Vale do Jequitinhonha. In: SOUZA, J. V. A., HENRIQUES, M. S. (Org.). **Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

MINAS GERAIS. **Propostas de Diretrizes para Minas Gerais (Relatório final)**. Belo Horizonte: SEEMG, 2015 (no prelo).

MOLINA, Mônica C; SÁ, Laís Mourão; BARBOSA, Anna Izabel Costa. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MOLINA, Mônica C. & JESUS, Sônia Maria S. A. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 2004.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NIDELCOFF, Maria Teresa. A formação do professor-povo. In: **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

QUEIROZ, J. B. P. **II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável**. Brasília: UNEFAB, 2004.

QUEIROZ, J.B.P.de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. 2004. 210 f. (Doutorado em Sociologia) Universidade de Brasília, Brasília, DF.

RIBEIRO, F. Paulo Batista. **A influência da lua e os macetes do campo**. Ponte Nova: Editora Graff Cor LTDA, 1998.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. A posse e uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85 , abr. 2011.

RODRIGUES, Mário Fernandes; FARIA ALVES, Leila de Cássia; SANT'ANNA, Paulo Afrânio; COSTA, Patrícia de Fátima Souza. Formação de Educadores e Práticas Educativas no Tempo Comunidade da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM. In: **Educação do Campo e Diversidade Cultural: Faces e Interfaces**. Recife: Editora da UFPE, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas de Educação Superior no Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília: Mda/Mec, 2010. p. 74-83.

SADER, Emir. **Dez anos de governos pós-neoliberais**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pelo Distrito dos Diamantes e litoral do Brasil**. Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Brasil, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza; HISSA, Cássio Eduardo Viana. Transdisciplinaridade e Ecologia dos Saberes. In: **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: **SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula [orgs.]**. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens – Alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SOUZA, Jessé De. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, João Valdir Alves de. Defesa do Jequitinhonha. In: **Estado de Minas**, 01 de jan 2005, Caderno Pensar, p. 1.

_____. Fontes para uma reflexão sobre a história do Vale do Jequitinhonha. In: **Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 5, n. 2, 2003, p 107-120.

STÉDILE, João Pedro. MST. In: **Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST – Petrópolis**, RJ: Vozes, 1997.

UDE, Walter. Educador Social: Dialogo entre universidade e educação básica para formação do professor, In: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, 2014.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB). Agenda. Vitória, Espírito Santo, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo: **Projeto Político Pedagógico**. Diamantina: UFVJM, 2008.

XAVIER, Conceição Clarete. **Educação Matemática e Conflitos Sociais.**
Tese de Doutorado. Universidade de Campinas: SP. 2004.