

“AÍ A GENTE FICA NUMA SINUCA”: CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICAS DE SIGNIFICAÇÃO¹

“AND SO, WE’RE AT A CROSSROADS”: THE CURRICULUM OF A RURAL EDUCATION TEACHERS DEGREE COURSE AS SIGNIFICANCE PRACTICES

Josinalva Rodrigues Sá²

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca³

Resumo: Este artigo discute o modo pelos quais estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais compreendem sua proposta curricular, especialmente no que se refere à formação em Matemática e a sua relação com as práticas de ensino de Matemática na Educação do Campo. Essa discussão fundamenta-se na análise de diversas interações ocorridas nas aulas de conteúdo matemático desse curso e, focaliza aqui, uma de muitas daquelas em que se identifica a mobilização de discursos que ecoam princípios freirianos, demandas da luta pela Educação do Campo e a tradição pedagógica do ensino escolar e urbano da Matemática. A mobilização desses discursos nas considerações e nos argumentos das/os licenciandas/os e formadoras/es permite identificar um modo de compreensão do currículo como prática de significação da Educação do Campo e da Educação Matemática, e sua repercussão no engajamento cultural e político dos sujeitos em sua construção.

Palavras-chave: Educação do Campo; licenciatura em matemática; discursos sobre currículo.

Abstract: This paper discusses ways in which students of the Undergraduate Course in Rural Education - Mathematical Qualification at UFMG understand its curricular proposal, especially with regard to the mathematics education offered, and its relationship with the teaching practices of Mathematics in Rural Education. This discussion is based on the analysis of several interactions that occurred in the mathematical content classes of this course, and focuses here on one of many of those in which one may identify the mobilization of discourses that echo Freirian principles, demands of the struggle for Rural Education and the pedagogical tradition of school and urban mathematics teaching. The mobilization of these discourses in the considerations and arguments of students and trainers allows recognizing a way of understanding the curriculum as significance practices of Rural Education and Mathematical Education, and their repercussion in the cultural and political engagement of subjects in their construction.

Keywords: Rural Education. Mathematics Teachers Degree. Discourses on Curriculum.

As licenciaturas em Educação do Campo e a construção de um novo projeto educativo

Nascido das demandas dos movimentos camponeses pela construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária, o conceito de Educação do Campo veicula, desde a origem, a disposição de construção de um novo projeto educativo:

O nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que

¹ A pesquisa que subsidia este artigo teve apoio do CNPq e da Capes.

² Instituto Federal do Maranhão, Alcântara, MA, Brasil.

³ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de transformação dos sujeitos do campo (CALDART, 2002, p. 22).

Com essa perspectiva os movimentos sociais do campo incluíram em suas agendas, nas últimas décadas, a luta pela educação (ANTUNES-ROCHA, 2008) e firmaram parcerias com universidades e organizações governamentais e não-governamentais, usufruindo do (mas, principalmente, fomentando o) fortalecimento desse tema como área de pesquisa, ensino e extensão. Essa luta levaria à elaboração e à implementação de políticas públicas, visando garantir o cumprimento do direito de acesso a (e de permanência na) escola, pelas populações do campo. A efetivação desse direito, todavia, supõe a construção de um novo modelo de escolarização e, principalmente, de formação, baseado em estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, com vistas à superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de sujeição e de exclusão entre grupos.

Herdeiros das experiências de Formação de Professores forjadas no âmbito do PRONERA/INCRA⁴, diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foram criados em universidades públicas do país no final da primeira década do século XXI por meio do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁵. Essas Licenciaturas em Educação do Campo baseiam-se na pedagogia da alternância – com períodos de aulas na universidade, alternados com períodos em que as/os estudantes desenvolvem atividades em suas comunidades – o que permite sua conciliação com o trabalho no campo. Além disso, esse modelo de ensino articula saberes da experiência no trabalho e no campo com saberes científicos e escolares (MENEZES, 2013).

O estudo que subsidia a discussão que aqui propomos teve como objetivo identificar e analisar modos pelos quais estudantes que optaram pela habilitação em Matemática no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo-UFMG) compreendem as propostas curriculares em disputa nesse curso. De modo especial, indagamos como se relacionam com as práticas de formação matemática que compõem essas propostas, forjadas em resposta e sob a inspiração da luta, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, pelo direito a uma educação de qualidade que contemple os princípios e os valores da educação do/no campo.

Esses princípios e valores, entretanto, “interrogam a escola e a formação de educadores pautadas no modelo urbano, e demandam a construção de um currículo que possibilite a valorização do saber popular” (MENEZES, 2013, p. 44). Considerando os campos do ensino de Matemática e da formação de docentes para atuar nesse ensino como pontos críticos da interpelação da Educação do Campo às práticas escolares, dispusemo-nos a analisar a relação de estudantes dessa habilitação com a proposta de formação de seu curso de Licenciatura em Educação do Campo, produzindo, na observação participante de aulas das disciplinas de conteúdos de matemática, o material empírico para essa análise.

O delineamento desse trabalho de campo apostou, assim, na possibilidade de se identificarem, nas interações que ali ocorrem, posicionamentos assumidos na tensão entre discursos em relação à proposta curricular do curso e aos modos de ensinar matemática na Educação do Campo. Levou-nos, ainda, a assumir uma concepção de currículo como um

⁴ O Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, foi criado em 1998, a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Regulamentado e reorganizado em 2010, foi extinto em 2020.

⁵ O Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, instituído em 2007, compôs um conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento de Educação do Ministério da Educação. Tinha como objetivo dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

discurso que, “ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 2009, p. 195).

Assim, considerando que o currículo

não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (idem),

nosso exercício investigativo de identificar e analisar posicionamentos de estudantes camponeses em relação às propostas curriculares instauradas e constituídas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse curso quer contribuir para as discussões acerca da Educação do Campo e da formação de docentes para atuação em seu contexto e para uma reflexão sobre currículos e práticas pedagógicas nos cursos de formação de educadores e educadoras do campo, em especial, daquelas/es que lecionam matemática.

A produção do material empírico e a perspectiva de análise: o currículo como práticas de significação

Para produzir o material empírico do estudo, acompanhamos as/os 26 estudantes que compunham a turma da Habilitação em Matemática (ingresso em 2012) do LeCampo-UFMG, durante as aulas das disciplinas de conteúdo matemático que foram ministradas em seu V Tempo Escola (TE)⁶, ocorrido em janeiro de 2015.

A opção por buscar, nas interações que ocorriam nas aulas *de Matemática*, os posicionamentos dos estudantes em relação à proposta curricular do LeCampo foi baseada na hipótese de que os sujeitos ao se apropriarem de práticas da matemática escolar, apropriam-se, também, de discursos sobre essas práticas: discursos sobre ensinar matemática, sobre currículo de matemática para a Educação do Campo e sobre o currículo do curso de formação de professores para a Escola do Campo.

Na produção do material empírico, valemo-nos da observação participante, do registro das aulas em áudio e vídeo, de anotações no caderno de campo e da aplicação de um questionário elaborado para reunir informações sobre a formação e a vida profissional das/os licenciandas/os. Conversas informais na convivência nesse e em outros TEs e a participação em algumas atividades dos TCs nos ajudaram a conhecer melhor a vida no campo e a vida daquelas/es camponesas/es, estudantes, militantes, mães e pais, esposas e esposos, filhas e filhos, jovens e adultos, com suas responsabilidades, expectativas e paixões, anseios e receios, sonhos e desilusões.

O *corpus* de análise foi composto por interações discursivas, selecionadas numa minuciosa retomada dos vídeos e áudios das aulas para nelas identificar ecos de diferentes discursos sobre currículo: nas referências que as/os estudantes faziam a suas práticas pedagógicas⁷, nas táticas de significação que empreendiam para lidar com os conteúdos que lhes eram apresentados, nos questionamentos dos objetos de estudo, nas críticas a algumas práticas pedagógicas do curso.

⁶ Período de aproximadamente 35 dias em que as/os estudantes das Licenciaturas do Campo permanecem na Universidade, a cada semestre. Na UFMG, esses períodos ocorrem em janeiro (e início de fevereiro) e em julho (e início de agosto). Nesses períodos são realizadas as aulas presenciais das disciplinas do semestre, orientadas as atividades do Tempo-Comunidade (TC) e desenvolvidas muitas atividades coletivas, que usufruem da estrutura e dos recursos disponibilizados pela Universidade e pela cidade.

⁷ Todas/os as/os estudantes dessa turma vivenciaram algumas experiências pedagógicas, pois ou participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou do Programa de Educação Tutorial (PET).

O tratamento que imprimimos ao *corpus* confrontado com os estudos sobre as visões pós-estruturalistas de currículo (SILVA, 2010) nos permitiu identificar diferentes discursos sobre ensino de Matemática e Educação do Campo implicados na compreensão daquela Licenciatura, o que nos levou a destacar, como um dos eixos de nossa análise, o currículo como práticas de significação protagonizadas por docentes em formação e por formadoras/es do LeCampo.

Muitos desses discursos veiculam um projeto de sociedade que demanda uma escola que, “em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagens dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida” (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40). Entretanto, em certa medida, a escolha dos conhecimentos contemplados ou das metodologias assumidas na formação de educadoras/es do campo está também atrelada a uma cultura escolar referenciada na vida urbana, e, inevitavelmente, se confronta com as dinâmicas culturais nela vividas. A produtividade desse confronto supõe “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 163). A compreensão de como essa força delinea a especificidade da Educação do Campo é decisiva para reconhecermos a dimensão política dos posicionamentos que licenciandas/os assumem em relação ao currículo do Curso que vivenciam, quando se manifestam sobre a matemática que ali é veiculada, sobre as práticas das quais se apropriam.

É nesse sentido que, em nossa análise, buscamos apoio em teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas de currículo, por entendermos que a concepção do currículo como prática cultural e como prática de significação nos levaria a compreender a dimensão sociocultural das posições assumidas pelas/os licenciandas/os, tomando a cultura como “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2010, p. 14).

“Aí a gente fica numa sinuca”: práticas pedagógicas por uma Educação do Campo

Trazemos para subsidiar a reflexão que aqui queremos propor um evento que ocorreu na tarde do primeiro dia de aula do V Tempo Escola, daquela turma, em janeiro de 2015. Aula da disciplina era Estudo das Funções, ministrada pela mestrandia Cleomar⁸, que recebia uma bolsa vinculada ao Programa Reuni. A turma estava muito animada e bastante empenhada nas atividades propostas.

Ao invés de iniciar o trabalho com uma exposição sobre o conceito matemático de Funções, a professora Cleomar solicitou que os alunos se sentassem em grupos de três para juntos resolverem uma lista contendo 10 problemas que, implicitamente, envolviam tal conceito.

A prática de propor um problema para, por meio de sua resolução, as/os estudantes chegarem ao conceito que se quer abordar assume, no LeCampo, um caráter não só de *metodologia*, mas também de *conteúdo*. Como metodologia de ensino de matemática, essa prática ajuda as/os licenciandas/os a conferirem significados mais relevantes e robustos aos conceitos que aprendem. Enquanto conteúdo pedagógico, essa estratégia se apresenta como alternativa a ser incorporada ao repertório das/os licenciandas/os para sua própria ação docente.

Mas tal estratégia não quer apenas *facilitar* o aprendizado. Apresentando, já de início, o conhecimento inserido em situações cotidianas, a estratégia quer destacar não só a dimensão semântica do conhecimento (para ajudar as/os aprendizes a *entenderem* o conceito), mas, também, sua dimensão *pragmática*, que permitiria as/os licenciandas/os e, mais tarde, suas/seus alunas/os conceber as ideias matemáticas relacionadas a suas utilidades ou motivações e aos valores que levaram à sua produção ou que levam ao seu uso na matemática escolar ou fora dela.

⁸ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

A dinâmica de trabalho em grupo também é muitas vezes proposta e recomendada durante as aulas das disciplinas de Matemática e das demais disciplinas desse Curso: realizar atividades em grupo fortalece os laços entre estudantes, favorece o acompanhamento da aula por toda turma, enriquece a compreensão do tema abordado e oportuniza a solidariedade. Com efeito, o diálogo que nasce da paciente disponibilidade para com as/os colegas e se alimenta do interesse em aprender e compartilhar, é para essa/es estudantes campesinos também uma ação da luta de que se valem para coletivizarem o aprendizado como direito de cada um e fortalecimento do grupo.

No evento em tela, o trio formado por Iracema, João Paulo e Marisa interage com a professora Cleomar, convocada menos pelas *dificuldades* do grupo do que por sua disposição de negociação de significados expressos pelas/os estudantes nos comentários que fazem às questões e à sua proposição.

Pelo modo como lida com os problemas propostos, percebe-se que esse trio reconheceu o conceito de função envolvido nos problemas e o mobilizou em sua resolução, embora não houvesse uma orientação formal para isso. Mas o que queremos destacar neste evento é engajamento de Iracema, Marisa e João Paulo com a proposta pedagógica e sua reflexão sobre ela, o que assumem como estudantes e como futuras/os docentes.

Durante a resolução dos problemas, Iracema, dando-se conta da intencionalidade pedagógica da atividade, mencionou que fizera algo parecido quando ministrou o mesmo conteúdo nas turmas em que fez seu estágio. Em resposta, João Paulo também relatou um trabalho semelhante que empreendera, assumindo o diálogo como opção de ação pedagógica e a justificativa dos conteúdos por sua aplicabilidade ou relevância na vida social como estratégia didática. Parafraseando Freire (1982), reiteram, assim, que a leitura do mundo precede e dá significado à leitura dos números.

Entretanto, retomando a narrativa de sua prática pedagogia, Iracema compartilhou com seu grupo as dificuldades que teve ao introduzir o conteúdo de funções nas turmas em que lecionava. Ela atribui dificuldades de seus alunos (campesinos) para entender o conceito de função ao fato de os livros introduzirem o conteúdo de forma “muito direta”. A adequação e as limitações da proposta pedagógica tornam-se, então, o foco do debate:

Professora Cleomar: *Então, Iracema, mas eu acho que você está correta, sabe? Sempre começando com a noção, igual nós estamos fazendo aqui.*

Iracema: *O problema é que a gente não acha nada voltado pra educação do campo. Aí a gente fica numa sinuca.*

Professora Cleomar: *Foi justamente isso, assim lá no semestre passado.*

Iracema: *Eu acho que a gente tinha que começar a preparar...*

Professora Cleomar: *...preparar o nosso material, porque nós somos de certa forma as referências da área. Fomos nós que estamos começando, né? É um curso recente.*

Iracema: *Eu levei, por exemplo, eh... dois problemas envolvendo situações de banco. Porque banco é uma coisa que tá presente na vida de todo mundo. Não é, João? E que era uma coisa que dava pra discutir. Mas, assim... nos livros, a gente não acha nada.*

Professora Cleomar: *Realmente, dá uma trabalhadeira danada. Essas questões que eu peguei pra nossa aula de hoje são questões assim, que também estão presentes na vida de qualquer pessoa. É a velocidade de um carro...*

Iracema: *É, eu também peguei eh... aquisição de materiais, seja um caderno, caneta, nesse sentido.*

Professora Cleomar: *Agora você pensar assim uma situação do campo, por exemplo...*

Iracema: *Terreno também eu peguei uma questão...*

Professora Cleomar: *Terreno tem também tem em qualquer lugar...*

Iracema: *Eu peguei uma atividade em um hectare custava, por exemplo, mil reais, se eu fosse comprar cinco hectares, seis hectares...*

João Paulo: *Arroba de boi.*

Iracema: *Arroba de boi também trabalhei. Mas a gente não acha nos livros e aí a gente corre o risco de colocar questões... mal elaboradas... e que teve... interpretação...*

Professora Cleomar: *Elaborar problemas, vocês viram naquela disciplina que a gente fez⁹, é difícil.*

Iracema: *Não é fácil.*

Professora Cleomar: *E é difícil ela não deixar... [Não conclui]*

Iracema: *Não tem. E eu pesquisei, pesquisei, pesquisei. Não achei nada.*

Professora Cleomar: *Realmente, eu concordo com você, Iracema. A gente ainda tem muito que trabalhar pra produzir material. Mas eu acho assim...*

Iracema: *A escola tinha que ter um laboratório de matemática igual tem laboratório de ciências, tem laboratório de informática. Tinha que ter um espaço onde tivesse jogos e materiais voltados pra matemática pra introdução de conteúdos. Porque nós estamos explicando na sala de aula sem introduzir. A gente simplesmente coloca um exemplo lá, mostra aquele exemplo, depois quer que o menino resolva cálculo. E aí, você chega numa sala, você quer uma discussão mais elaborada, você não consegue. ‘Mas como é que eu chego no resultado calculando?’. Eles já querem cálculo.*

Professora Cleomar: *Assim, eu concordo em parte com você. Você sabe que um laboratório sozinho não vai resolver*

Iracema: *Não, não. Com formação de professores.*

Professora Cleomar: *Mas eu acho o seguinte: se a gente conseguir construir material voltado pra Educação do Campo, eu acho que já vai ser um grande avanço. Porque não adianta também levar jogo se o jogo não for apropriado, se o jogo não for contextualizado. Jogar por jogar, sem objetivo, sabe? Tem que ter um objetivo.*

Iracema: *Pois é...*

Nessa interação, a referência à carência de livros didáticos adequados para as escolas do campo faz com que Iracema coloque para si mesma e para suas/seus colegas a tarefa de produzir material voltado para os contextos camponeses (“*O problema é que a gente não acha nada voltado pra educação do campo.[...] Eu acho que a gente tinha que começar a preparar*”).

Na primeira metade dos anos 2010, a carência de livros didáticos para a Educação do Campo começou a ser enfrentada com algumas ações, como a inclusão da Educação do Campo no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Lima (2014) adverte, porém, que, na primeira edição do PNLD-Campo, das 18 coleções inscritas, apenas duas foram aprovadas, pois, em geral, eram muito precárias as referências “ao uso da terra, aos modos de vida e às lutas sociais que representam cada campo e cada diversidade” nessas obras. Observando que esses livros foram produzidos exclusivamente por editoras comerciais, cuja lógica “não atende aos interesses da Educação do Campo, pior, muitas vezes, ao contrário, os distorce” (p. 30), Molina (2014) aponta, na mesma perspectiva assumida por Iracema e Cleomar, as Licenciaturas (e as especializações) em Educação do Campo como as estruturas que teriam condições de produzir materiais didáticos adequados a seu público e que deveriam, portanto, ocupar seu espaço na produção de livros e outros recursos didáticos para a Educação do Campo.

⁹A professora refere-se à disciplina “Estudo dos números Inteiros: conceitos, problemas e operações” cursada pela turma durante o IV Tempo Escola.

Nesse sentido, a professora-formadora e a licencianda se apropriam de discursos da luta *por uma Educação do Campo*, quando reiteram a defesa de uma ação pedagógica específica para seu público, que demandaria, portanto, materiais didáticos também específicos... mesmo quando a matéria é Matemática... Assim, tensionam outros discursos, como os que defendem o caráter universal do conhecimento matemático.

Na sequência, entretanto, a estudante aponta os exemplos que criara com a preocupação em trazer para sala de aula situações que fazem parte do contexto de estudantes do campo, embora não sejam de interesse exclusivo desses estudantes: “*Eu levei, por exemplo, eh... dois problemas envolvendo situações de banco. Porque banco é uma coisa que tá presente na vida de todo mundo*”. A professora Cleomar também remete aos exemplos que apresentou, todos eles envolvendo “*questões, assim, que também estão presentes na vida de qualquer pessoa*”. Essa preocupação com a *presença* dos conteúdos nos contextos de vida das/os aprendizes, que também alimenta o discurso da defesa de um material didático específico para a Educação do Campo, por vezes o confronta com a constatação de que, sob muitos aspectos, a vida do campo e a vida urbana têm muitas semelhanças, forjadas pela globalização dos modos de produção e consumo e, alicerçadas não só no avanço das relações capitalistas sobre outros modos de relação, mas também pelo incremento dos meios e recursos de comunicação pessoal e social.

Além disso, os conceitos de matemática que tratamos na abordagem escolar foram, em geral, forjados em resposta a situações da vida urbana, sendo, por isso, de se esperar que exemplos de sua utilização sejam encontrados justamente na vida urbana. Santos (2010) observa que, enquanto buscava alternativas para o ensino de números negativos nas escolas do campo, confrontou-se com muitas dificuldades para fazer adaptações que relacionassem o conceito de números negativos à vida do campo. Ressalta, ainda, que, em algumas situações, decidiu-se pelos exemplos da vida urbana, considerando que o camponês também frequenta a cidade e precisa saber lidar com algumas de suas demandas.

“A escola tinha que ter um laboratório de matemática”: currículo e discursos da Educação Matemática

Ao analisarmos essa interação, não podemos deixar de refletir sobre a força de um enunciado que conforma o discurso da Educação Matemática na atualidade: “é importante trazer a realidade do aluno para a sala de aula de Matemática” (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 63). A recorrência da menção a essa preocupação da licencianda, reiterada, nessa interação, pela professora e, em tantas outras interações que testemunhamos, por suas/seus colegas e demais professoras/es do Curso, é analisada por Knijnik *et al.* (2012), que, apoiadas nas teorizações foucaultianas, entendem que “a força de um enunciado está nos entrelaçamentos, nas conexões que mantém com outros enunciados do campo educacional”(p. 65). É nesses entrelaçamentos que

o enunciado vai ganhando terreno, construindo rotas que acabam por posicioná-lo como algo ‘naturalizado’ e inquestionável no discurso da Matemática Escolar. Dessa forma, rearranjos são configurados e novas combinações surgem, garantindo-lhe a recorrência. (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 65)

Assim, a recorrência desse enunciado nas falas de docentes e discentes do LeCampo denuncia seu entrelaçamento com outros dois enunciados também apontados pelas autoras como enunciados que circulam no campo educacional mais amplo:

o primeiro diz que trazer a realidade do aluno para as aulas de Matemática é importante para transformar socialmente o mundo; o segundo afirma que

trazer a realidade do aluno para as aulas de Matemática é importante para dar significados ao conteúdo, suscitando o interesse dos alunos por aprender. (KNIJNIK *et al.*, 2012, p. 66).

Nos discursos da Educação Matemática do Campo, esses enunciados ganham especial força e destaque, dada a ênfase que se confere à explicitação do caráter político da educação. São seus ecos que identificamos no empenho de João Paulo e Iracema e da professora em “levar a realidade dos alunos para as aulas de matemática”, justificado pela intenção de “dar significado aos conteúdos matemáticos” e assim “despertar maior interesse por parte dos alunos por essa matéria”, e assumido como resposta ao questionamento de seus (atuais ou futuros) alunos sobre o porquê de se aprender (na escola) certos conhecimentos matemáticos, cuja aplicabilidade prática, em geral, lhes escapa.

Outro enunciado que é recorrente na Educação Matemática e que defende “a importância de se usar materiais concretos nas aulas de matemática” é também reforçado quando Iracema reivindica que “*A escola tinha que ter um laboratório de matemática, igual tem laboratório de ciências, tem laboratório de informática, tinha que ter um espaço onde tivesse jogos e materiais voltados pra matemática pra introdução de conteúdos*”. A licencianda aposta no uso de materiais concretos para oportunizar uma “*discussão mais elaborada*” em sala de aula sobre determinados conteúdos matemáticos, e para se contestar a ideia de que, na matemática, tudo se resume a cálculo.

Defendendo que “*se a gente conseguir construir material voltado pra Educação do Campo eu acho que já vai ser um grande avanço*”, a professora, todavia, adverte que esse material deve ser elaborado e utilizado com objetivos claros, em função da intenção da aula. Prevenida pela formadora de que o laboratório por si só não seria uma solução, a licencianda Iracema esclarece que sua reivindicação inclui também a formação docente para utilizar os recursos de um laboratório de matemática, apontando, assim, mais uma demanda para as Licenciaturas, e, nesse movimento, tensionando e produzindo, com sua argumentação, a conformação do currículo de seu próprio curso.

Considerações finais

Quando estudantes do LeCampo trazem para a sala de aula do curso de formação de que participam demandas da Escola do Campo, também apontam alternativas e reivindicam recursos. A articulação entre desafios, demandas e propostas é condicionada, de um lado, pela disposição ao diálogo que rege as atividades do LeCampo – e que tem, nas aulas daquela formadora, um bom exemplo de sua viabilidade e produtividade – e, por outro, pela responsabilidade assumida por licenciandas/os do LeCampo de participação ativa na constituição da *cultura* que engendra a construção de uma proposta curricular para a formação de educadoras/es do campo: “o trabalho da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociação” (SILVA, 2010, p. 17).

Com efeito, a produtividade (em termos de criação e compromisso) das intervenções das/os licenciandas/os, que ecoam enunciados da Educação Matemática (e da Educação) do Campo, nos permite compreender como dinâmica cultural a apropriação de discursos que conformam a produção – coletiva e contínua – de uma proposta curricular do LeCampo para o curso de Matemática.

Não se trata aqui apenas de decidir tecnicamente o que se vai ensinar ou que adaptações nos materiais didáticos serão necessárias. Essa produção do currículo do LeCampo assume a dimensão cultural e política das decisões sobre como selecionar ou abordar um conteúdo de matemática na Educação do Campo, que tipo de atividade propor, como desenvolvê-la, e como

lidar com o que essa atividade desencadeia na sala de aula, identificando potencialidades e carências, demandas e responsabilidades.

Isso nos remete a uma noção dinâmica do currículo, como algo que está em constante processo de produção e significação. Os sujeitos envolvidos assumem que o currículo do curso nunca estará “pronto”: é preciso continuamente posicionar-se (também) discursivamente na construção da proposta curricular, cuidando para que os princípios da Educação do Campo sejam confirmados nas práticas pedagógicas do curso e das escolas do campo.

Em especial, as/os licenciandas/os do LeCampo-Habilitação Matemática que acompanhamos, confrontando o que, por décadas, foi negação e silenciamento de suas vozes nas propostas de escola para as populações camponesas, compreendem que o currículo da Formação de Docentes para a Escola do Campo não é apenas um texto, mas “uma trama de significados” (SILVA, 2010, p. 19), que, se foi tecida no passado com o seu silêncio, deve agora ser tecido em suas práticas discursivas.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 57-75.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-55.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 18-25.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada – construindo a Educação do Campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA M. (Org.). *Por Uma Educação do Campo*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. v. 1. p. 133-146.

FREIRE, P.. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I. M.; DUARTE, C. G. *Etnomatemática em movimento*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

LIMA, I. O ensino de Matemática e os livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do Campo. In: CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 161-175.

MENEZES, L. S. D. *Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOLINA, M. C. Políticas públicas em Educação do Campo: avanços e desafios do PNLD CAMPO. In: CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Org.). *Livro Didático e Educação do Campo*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 25-33.

SANTOS, E. M. *Materiais didáticos para o ensino da matemática no contexto da escola do campo: uma proposta para o ensino de números negativos*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação do Campo) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora, 1999.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, T. T. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 121-135.

Sobre as autoras

Josinalva Rodrigues Sá é graduada em Matemática (UFMA), especialista em Matemática e Estatística (FAMA) e em Informática na Educação (IFMA) e Mestre em Educação (UFMG). É Técnica em Assuntos Educacionais no IFMA - Campus Alcântara. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação à Distância e Tecnologias Digitais (GPEaD) do IFMA. Pesquisa práticas de numeramento que se forjam nas práticas culturais de moradores pertencentes às comunidades remanescentes de quilombos.

E-mail: josinalvasa@ifma.edu.br.

Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca é graduada em Matemática (UFMG), mestra em Educação Matemática (UNESP), doutora em Educação (UNICAMP), com pós-doutorado em Educação (UNISINOS). É professora titular na UFMG, na qual atua na formação de professores e professoras que ensinam Matemática, e coordena, desde 2005, o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Lidera o Grupo de Estudos sobre Numeramento – GEN, é vice-líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade – GIPEMS e coordenou o GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED.

E-mail: mcfrfon@gmail.com.