

O ensino da matemática escolar no contexto da Educação do Campo: reflexões a partir de documentos oficiais

 Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior¹,  Márcio de Sousa Gomes²

¹ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Faculdade de Educação do Campo. Avenida dos Ipês s./n., Cidade Jardim. Marabá - PA. Brasil. ² Secretaria Municipal de Educação de Novo Repartimento-PA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: valdomiro@unifesspa.edu.br

RESUMO. Esta pesquisa busca refletir sobre as potencialidades e implicações de três entre os seis princípios indicados nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), e que emergem dos documentos educacionais sobre a política de Educação do Campo no ensino da Matemática escolar. Os procedimentos metodológicos adotados fundamentam-se na análise documental de política educacional, neste caso específico, as que tratam da educação construída pelas populações do campo. Partimos do seguinte problema: Quais as potencialidades e implicações da incidência dos princípios da educação do campo no ensino da matemática escolar? A pesquisa permitiu uma ampliação das discussões suscitadas pelo Movimento por uma Educação do Campo, sinalizando que as possíveis implicações da incidência dos princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar estão principalmente na relação entre o conteúdo matemático formal e a realidade campesina, já as potencialidades dessa incidência encontram-se, na possibilidade de uma formação escolar articulada a um projeto emancipatório.

Palavras-chave: princípios da educação do campo, ensino de matemática, documentos oficiais.

The teaching of school mathematics in the context of Countryside Education: reflections from official documents

ABSTRACT. This research seeks to reflect on the potential and implications of three of the six principles indicated in the References for a National Countryside Education Policy (2004), and that emerge from educational documents on the countryside Education policy in the teaching of School math. The methodological procedures adopted are based on the documentary analysis of educational policy, in this specific case, those dealing with education built by rural populations. We start from the following problem: What are the potentials and implications of the incidence of rural education principles in the teaching of school mathematics? The research allowed an expansion of the discussions raised by the Movement for Countryside Education, signaling that the possible implications of the incidence of the principles of Countryside Education in the teaching of school Mathematics, are mainly in the relationship between formal mathematical content and peasant reality, already the potential of this incidence is found in the possibility of school education linked to an emancipatory project.

Keywords: principles of countryside education, mathematics teaching, official documents.

La enseñanza de la matemática escolar en el contexto de la Educación Rural: reflexiones a partir de documentos oficiales

RESUMEN. Esta investigación busca reflexionar sobre las potencialidades e implicaciones de tres entre los seis principios indicados en las Referencias para una Política Nacional de Educación Rural (2004), y que emergen de los documentos educativos sobre la política de Educación Rural en la enseñanza de la Matemática escolar. Los procedimientos metodológicos adoptados se fundamentan en el análisis documental de políticas educativas, en este caso específico, las que tratan de la educación construida por las poblaciones del campo. Partimos del siguiente problema: ¿Cuáles son las potencialidades e implicaciones de la incidencia de los principios de la educación rural en la enseñanza de la matemática escolar? La investigación permitió una ampliación de las discusiones suscitadas por el Movimiento por una Educación Rural, señalando que las posibles implicaciones de la incidencia de los principios de la Educación Rural en la enseñanza de la Matemática escolar están principalmente en la relación entre el contenido matemático formal y la realidad campesina, ya que las potencialidades de esa incidencia se encuentran, en la posibilidad de una formación escolar articulada a un proyecto emancipatorio.

Palabras clave: principios de la educación rural, enseñanza de matemática, documentos oficiales.

Introdução

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

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

relevante para a formação dos indivíduos que se pretenda pela Educação Básica.

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

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

Essas discussões sobre o Movimento por uma Educação do Campo têm ganhado dimensões significativas tendo em vista as

conquistas de algumas políticas educacionais entre as quais destacamos: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Para além dessas políticas educacionais, este Movimento adiciona às suas conquistas alguns documentos educacionais que versam especificamente sobre a educação para as populações do campo, entre os quais destacamos o Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001; a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002; as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004); a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008 e o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Tais documentos foram construídos em parcerias com movimentos sociais, instituições de ensino entre outros.

Como tentativa de ampliar as discussões sobre o Movimento por uma Educação do Campo e os princípios estruturantes dessa proposta de educação, assim como compreender o papel em que a Matemática escolar deve assumir em meio a esse contexto, é que nasce o interesse para a realização da presente pesquisa, que foi orientada pela seguinte temática: O Ensino da Matemática Escolar no Contexto

da Educação do Campo: reflexões a partir de documentos oficiais.

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

Partindo da hipótese que a lacuna do que foi instituído nas políticas educacionais e o que está sendo vivenciado pelas escolas inseridas nos contextos do campo, em parte pode estar relacionada ao desconhecimento dos princípios estruturantes da Educação do Campo, bem como das potencialidades e implicações destes no ensino da matemática escolar. Estabelecemos os seguintes objetivos como tentativa de responder à questão de pesquisa: Refletir sobre as potencialidades e implicações dos princípios que emergem dos documentos educacionais que versam sobre a política de Educação do Campo no ensino da Matemática escolar. Objetivos secundários: (i) Mapear os princípios da Educação do Campo que emergem do corpus documental que versam sobre a política de educação para as populações do campo; (ii) Refletir sobre uma possível relação entre Educação do Campo e Educação Matemática; (iii) Produzir uma breve reflexão sobre as potencialidades e

implicações da incidência de alguns princípios da Educação do Campo no ensino da Matemática escolar.

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

O estudo foi desenvolvido nas seguintes etapas: inicialmente buscamos entre os documentos oficiais, aqueles que, ainda que em parte versam sobre a política de educação para as populações do campo, selecionamos para análise sete documentos. Em segundo plano, buscamos identificar e selecionar autores que desenvolveram estudos no domínio da Educação do Campo e autores do domínio da Educação Matemática, buscando entre esses últimos, estudos que mais se aproximavam do domínio da Educação do Campo. No terceiro momento analisamos os documentos oficiais onde encontramos

em um desses documentos seis princípios expressos da Educação do Campo. Por fim, em posse desses princípios empreendemos uma reflexão sobre a incidência de três desses princípios no ensino da matemática escolar.

Para a realização da pesquisa e análise, lançamos mão de autores que vem discutindo a temática investigada, os quais subsidiaram o nosso diálogo com os documentos assim também nas posteriores reflexões empreendidas nas análises. Fomos subsidiados no domínio da Educação do Campo por Caldart (2004), Molina (2017), Conte & Ribeiro (2017), Oliveira & Boiago (2012), e no domínio da Educação Matemática, D' Ambrósio (1998; 2001), Neves, Santos e Guerra (2010), Otani (2010), Teixeira Jr. (2018), entre outros que também lançam luz para a compreensão dos objetos em investigação.

Corpus documental da legislação educacional que contemplam a educação do campo

A escolha desse corpus documental da legislação educacional foi intencional, tendo em vista que de certa forma trazem mesmo que em alguns momentos a discussão sobre a Educação para as populações do campo. Para tanto, foi objeto de consulta os seguintes documentos:

- ✓ A Constituição Federal de 1988;

✓ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996;

✓ O Parecer n.º 36, de 4 de dezembro de 2001;

✓ A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002;

✓ As Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004).

✓ A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008

✓ O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A partir do texto constitucional o Movimento por uma Educação do Campo compreende que é dever legal do Estado garantir que o direito à educação seja efetivado no campo, haja vista o princípio da universalidade da oferta da educação. Segundo Rodrigues e Bonfim (2017) a garantia legal de acesso à educação é um direito subjetivo público, isto quer dizer que a pessoa ou grupo de pessoas que se sentirem lesadas podem demandarem junto ao poder judiciário para o cumprimento desse direito. Nessa perspectiva, a não oferta do ensino obrigatório pelo Estado, “ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente” (art. 208, §1º e 2º da CF/88).

Dentre os artigos da CF/88 que tratam de certa forma sobre a educação formal iremos fazer um breve destaque de apenas três, os quais discorrem sobre o

direito e acesso à educação formal ainda que de forma genérica, não contemplando as especificidades regionais do vasto território brasileiro.

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

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

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

Podemos concluir a partir da leitura desse artigo que a educação como direito de todos deve estar ao alcance de todo brasileiro independentemente de sua condição social, cultural, geográfica, ou seja, deve ser ofertado a todos com o mesmo teor de qualidade inclusive para as populações do campo. Tendo em vista, o que preconiza o inciso I do art. 206 da

CF/88 que deve ser garantido: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 123).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com esse posicionamento, um dos principais elementos que constitui

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

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

dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento” (Brasil, 2004, p. 37).

Desse modo, a instituição escolar do campo que de fato esteja vinculada à realidade dos sujeitos deve considerar que tais sujeitos “podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo” (Brasil, 2004, p. 38).

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

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

... Deve envolver os sujeitos como sujeitos de saberes historicamente

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

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

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

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se, na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista

da terra e do seu próprio trabalho (Brasil, 2004, p. 38).

Portanto, nesse processo formativo proposto pelo Movimento por uma Educação do Campo não se considera apenas os “saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais” (Brasil, 2004, p. 38). Nessa perspectiva, a sala de aula é considerada como um “espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo” (Brasil, 2004, p. 38).

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

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

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

Já o sexto e último princípio diz-se *da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino*. Em consonância com as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004) e Alencar (2015). Este princípio busca enfatizar a heterogeneidade do campo brasileiro e de certa forma chama a atenção para duas

implicações decorrentes dessa heterogeneidade: a primeira, “que não se pode construir uma política pública de educação idêntica para todas as populações do campo; e a segunda, a política de educação, por ser heterogênea, deve ser articulada às políticas nacionais e essas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada espaço ou território” (Alencar, 2015, p. 62).

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

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

Nesse sentido, Alencar (2015) em consonância com Caldart (2004), evidencia que para assegurar a identidade do campo em sua diversidade, assim como os princípios educativos que visam fundamentar essa identidade, faz-se necessário a constante participação dos movimentos e as diversas organizações sociais do campo na busca da construção de

políticas educacionais. De modo, que essas estejam articuladas a um projeto de desenvolvimento sustentável e a um projeto educativo para o campo.

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

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

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

Considerando a questão que norteou o nosso estudo “Quais as potencialidades e implicações da incidência dos princípios da educação do campo no ensino da matemática escolar?” Desenvolveremos a partir de agora uma reflexão que busca responder essa questão.

Reflexões sobre potencialidades e implicações da incidência de três princípios da Educação do Campo no Ensino da Matemática Escolar

Após a análise dos sete documentos da legislação educacional já referida anteriormente, nos quais constatamos expressamente seis princípios da Educação do Campo. Consideramos que neste estudo a análise da incidência desses seis princípios no ensino da Matemática escolar

tomará dimensões não mensuradas inicialmente. Portanto, por conveniência nos deteremos à análise de apenas três desses princípios, a saber, (i) *princípio pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana*, (ii) o *princípio pedagógico da Valorização dos Diferentes Saberes no processo educativo*, (iii) *princípio pedagógico da valorização da identidade da escola do campo*. A partir dos quais refletimos sobre as potencialidades e as possíveis implicações da incidência desses no ensino da Matemática escolar.

Tendo em vista, a impossibilidade de análise dos seis princípios neste estudo, a seleção desses três princípios da Educação do Campo em detrimento dos outros, fundamenta-se pelo menos por duas razões: primeiro por entendermos que mesmo indiretamente, alguns aspectos dos demais estarão contemplados por estes três que serão objetos de reflexão. Segundo, também por entendermos que estes três princípios são os que têm incidência direta nos fenômenos relacionados ao ensino e a aprendizagem da Matemática escolar e as suas variáveis, aluno, professor e saber matemático.

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

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

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

Já Neves, Santos e Guerra (2010) enfatizam que a emancipação social e cultural dos sujeitos, só é possível mediante ao acesso a um “repertório de informações e conhecimentos que lhe

possibilita emitir juízos de valor sobre a sua realidade, refletindo criticamente, enquanto ser pensante, acerca do seu fazer em relações com outras atividades sociais, revestindo-se fundamentalmente do seu papel de cidadão” (Neves, Santos & Guerra, 2010, p. 03).

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

No que diz respeito às potencialidades da incidência desse princípio no ensino da Matemática escolar, a nosso ver, encontra-se, na possibilidade de legitimação para a socialização de todos os saberes/conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Compartilhamos do pensamento de Alencar (2015), de que a apropriação e internalização desses conhecimentos pelos educandos são pré-requisitos para reelaboração desses conhecimentos em

prol de seus interesses, contribuindo dessa forma para reflexão crítica da sua própria condição existencial, assim como das demandas e questões inerentes a sua realidade. Viabilizando desse modo, as ferramentas necessárias para a efetivação de uma formação articulada a um projeto de emancipação humana.

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

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

ferramenta fundamental na emancipação social dos educandos e contribuindo de fato com sua aprendizagem.

Nesse contexto, conteúdos e métodos constituem-se variáveis relevantes a serem analisadas, pois segundo Pinto (2013) dependendo do caráter em que esses conteúdos e métodos assumem, podem proporcionar uma formação alienante ou emancipatória. Nesse sentido, o autor supracitado, baseado em Freire (1996), enfatiza que se estes “conteúdos e métodos forem de caráter reacionário, tem-se a conservação do *status quo*, uma educação para alienação, pois não provoca questionamentos ou problematização” (Pinto, 2013, p. 08). Mas, se for o oposto, “se conteúdos e métodos se desenvolverem no propósito revolucionário, se caminha no sentido da libertação e da emancipação” (Pinto, 2013, p. 08).

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

reelaborarem estes em função de seus interesses.

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

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

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

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

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

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

✓ O “dilema” sobre que saber matemático deve compor a prática docente.

✓ A relação entre os saberes sistematizados historicamente e os saberes “locais” dos alunos e seus pais.

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

Desse modo, apesar da significativa carga horária dedicada a socialização e construção dos conhecimentos matemáticos na educação básica, consideramos inviável a socialização de todos os conhecimentos matemáticos produzidos ao longo da história humana, em razão do vasto conjunto de conhecimentos matemáticos já produzidos. Nessa perspectiva, essa inviabilidade, faz com que a variável professor no processo educativo seja obrigado a fazer uma

“seleção”, uma “escolha” de quais saberes são necessários para a formação matemática de seus alunos, é “ele”, o professor que em última instância “decide” quais saberes matemáticos na verdade serão socializados na sala de aula, acreditamos que em parte essa seleção será orientada pelas concepções teóricas e pedagógicas em que esse professor acredita.

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

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

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

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

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

sem fundamentação para serem socializados.

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

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

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

Segundo Conte e Ribeiro (2017), essa relação equilibrada de saberes é que

faz da escola “uma entidade viva, que se deixa apreender e instigar pelo fato de que docentes, funcionários e discentes possuem, também, conhecimentos, saberes e culturas próprios, científicos e/ou populares” (Conte & Ribeiro, 2017, p. 5). Os mesmos autores ainda destacam que nessa relação à mescla de ambos os saberes, por vezes se comungam e em outras se chocam, contudo defendem que assim se constrói o que entendemos por conhecimento.

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

Portanto, apesar da possibilidade de existir algumas implicações no ensino da Matemática escolar decorrente da incidência do princípio da Educação do Campo analisado, enfatizamos que o equilíbrio na relação dos diferentes saberes em nome de uma valorização dos saberes

que os alunos, seus pais e suas comunidades possuem, constituem uma possibilidade de ressignificar a formação escolar ofertada às populações do campo.

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

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

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

Como enfatizado por esse último princípio da Educação do Campo a ser analisado neste trabalho, defende-se, que a

valorização da identidade da escola do campo será constituída entre outras variáveis por projetos pedagógicos que sejam realizados com metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo.

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

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

No campo das discussões do Movimento por uma Educação do Campo, no que tange a contextualização como metodologia de ensino para a valorização da identidade da escola do campo, sobressaem as discussões sobre a interdisciplinaridade e a relação com o cotidiano como formas de se efetivar a contextualização (Brasil, 1998; Duarte 2014). Essa tendência de se “privilegiar” a interdisciplinaridade e a relação com o cotidiano como forma de contextualizar é similar às discussões de âmbito geral sobre contextualização assim como evidenciado por Fernandes (2006) e Teixeira Jr (2018).

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

Trabalhar com o contexto, com a cultura de nossos alunos significa nos apropriarmos, como educadores, de tais práticas. E isso depende, em grande parte, da escuta de nossos

alunos. Precisamos aprender com eles e com suas famílias sobre as práticas laborais das comunidades.

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

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

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

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

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

Consideramos a contextualização como uma potencialidade no ensino da Matemática escolar quando pelo docente ela é compreendida e interpretada corretamente, de forma mais ampla, entendendo que ela não está restrita à relação com o cotidiano. Pois, se a compreensão de um ensino contextualizado estiver restrito à sua relação com o cotidiano dos alunos, muitos objetos de ensino da Matemática escolar

deixarão de ser socializados, tendo em vista que nem todos são fáceis/possíveis de serem relacionados com as práticas cotidianas dos alunos (Fernandes, 2006), principalmente em nível básico.

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

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

Nessa perspectiva, Otani (2010) enfatiza que uma contextualização pautada na lógica do cotidiano, em atividades da vida real, pragmática, é tão problemático

quanto se ensinar um conteúdo matemático contextualizado simplesmente pela utilização daquilo que faz parte do cotidiano dos alunos, sem ter, primeiramente o submetido a um processo de resolução com vistas a um resgate histórico desse conteúdo.

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

Ainda segundo Otani (2010), o ensino de conteúdos matemáticos em nome de uma contextualização pautada na utilização daquilo que faz parte da vivência do aluno, do que é inerente a sua vida diária, não proporcionam as potencialidades necessárias para que ocorra a superação das condições que fazem desses indivíduos um marginalizado

cultural, uma vez que a “superação da marginalização não está apenas em considerar um ensino de matemática que é intrínseco ao modo de vida do aluno, mas em superar as dificuldades pelas quais esses indivíduos não têm acesso ao conjunto de conhecimento matemático universalizado” (Otani, 2010, p. 03).

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

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

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

Considerações finais

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

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

Ressaltamos que de acordo com os nossos objetivos, os nossos achados limitaram-se, a análise dos documentos

oficiais, entendemos que essa decisão possa ser considerada como uma limitação do nosso estudo. Contudo, alguns resultados foram possíveis a partir dos objetivos traçados.

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

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

Segundo, também a partir desse estudo foi possível uma breve reflexão sobre possíveis relações entre Educação do Campo e Educação Matemática,

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

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

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

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

Referências

Alencar, M. F. S. (2015) Princípios pedagógicos da educação do campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. *Ci. & Tróp. Recife*, 39(2), 41-72.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Brasil. (1998). *Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de quinta a oitava séries*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil. (2001). *Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 36 de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do*

Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília, D.

Brasil. (2002). *Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01 de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF.

Brasil. (2004). *Referências para uma Política Nacional do Campo. Cadernos de Subsídios*. Brasília (DF): MEC/SECAD/Grupo de Trabalho de Educação do Campo.

Brasil. (2008). *Conselho Nacional de Educação. Resolução. Resolução n. 02 de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF.

Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília.

Caldart, R. S. (2004). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo* (pp. 18-25). Petrópolis, RJ: Vozes.

Conte, I. I., & Ribeiro, M. (2017). Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 847-862. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707160785>

D'Ambrósio, U. (1998). *Etnomatemática – arte ou técnica de explicar e conhecer*. – São Paulo: Ática.

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

- Duarte, C. G. (2014). Relações entre a educação matemática escolar e educação do campo. In Brasil. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo* (pp. 21-25). Brasília: MEC, SEB.
- Fernandes, S. S. (2006). *A contextualização no ensino de Matemática – um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do Distrito Federal* (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Freire. P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Lima, A. S. (2014). *Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por professores e camponeses do Agreste e Sertão de Pernambuco* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.
- Lima, A. S., & Lima I. M. S. (2013). Educação matemática e educação do campo: Desafios e possibilidades de uma articulação. *Em teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 4(3), 1-10.
- Molina, M. C. (2017). Contribuições das licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38, 587-609. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>
- Neves, M. J. B., Santos, P. F., & Guerra, R. B. (2010). Educação matemática crítica: um olhar reflexivo acerca do seu caráter emancipatório e motivacional. In *X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática*. Salvador, BA.
- Oliveira, C. M., & Bogaio, D. L. (2012). Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do Paraná. In IX Seminário ANPED SUL. Caxias, RS.
- Otani. S. (2010). Considerações a respeito do termo “contextualização” no ensino da matemática: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. In *II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana de Pedagogia*. Cascavel. Anais do II Simpósio Nacional de Educação e XXI Semana de Pedagogia.
- Pinto, V. M. (2013). *Educação do campo e emancipação: possibilidades pedagógicas em torno da metodologia e do conteúdo na escola de formação sindical da CONTAG*. Recuperado de: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a16-educacao-do-campo-e-emancipacao-possibilidades.pdf/view>. Acessado em: 4 de junho de 2021.
- Rodrigues, H. C. C., & Bonfim, H. C. C. (2017). A educação do campo e seus aspectos legais. In *EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, PR.
- Teixeira Jr, V. P. (2018). Contextualização e valorização em Wittgenstein: discussões na relação entre educação matemática e educação do campo. *Acta Scientiarum. Education*, 40, 1-11. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.37801>
- Vilaça, M. L. C. (2010). Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. *Revista E-escrita*, 1(2), 59-74.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 07/06/2021

Aprovado em: 18/08/2021

Publicado em: 15/12/2021

Received on June 07th, 2021

Accepted on August 18th, 2021

Published on December, 15th, 2021

Contribuições no Artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Teixeira Junior, V. P., & Gomes, M. S. (2021). O ensino da matemática escolar no contexto da Educação do Campo: reflexões a partir de documentos oficiais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e12402.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12402>

ABNT

TEIXEIRA JUNIOR, V. P.; GOMES, M. S. O ensino da matemática escolar no contexto da Educação do Campo: reflexões a partir de documentos oficiais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 6, e12402, 2021.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12402>