

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE

Alex Sandro Alves Ferreira

**O ensino de matemática na escola do campo Joaquim Vaz de Oliveira:
considerações a partir das concepções pedagógicas de professores**

DOURADOS

2023

Alex Sandro Alves Ferreira

O ensino de matemática na escola do campo Joaquim Vaz de Oliveira: considerações a partir das concepções pedagógicas de professores

Relatório de Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do título de mestre em Educação e Territorialidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Área de concentração: Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Dourados

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F382e Ferreira, Alex Sandro Alves

O ensino de matemática na escola do campo Joaquim Vaz de Oliveira: considerações a partir das concepções pedagógicas de professores [recurso eletrônico] / Alex Sandro Alves Ferreira. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Maria Aparecida Mendes de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Professores de Matemática. 2. Educação do Campo. 3. Etnomatemática. I. Oliveira, Maria Aparecida Mendes De. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE



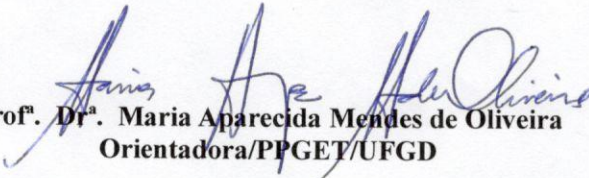
ALEX SANDRO ALVES FERREIRA

O ensino de matemática na escola do campo Joaquim Vaz de Oliveira: considerações a partir das concepções pedagógicas de professores

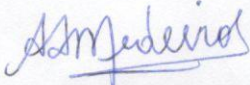
Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

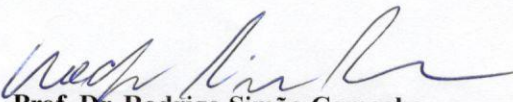
Dourados, 12 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mendes de Oliveira
Orientadora/PPGET/UFGD


Prof.^a Dr.^a Cintia Melo dos Santos
Membro titular externo/FACET/UFGD


Prof.^a Dr.^a Ana Aline de Medeiros Silva
Membro titular externo FAIND/UFGD


Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho
Membro Titular Interno /PPGET/UFGD

Dedico esta pesquisa/vitória a minha mãe *Laurinda Alves da Costa* e a minha avó *Maria de Lourdes Alves da Costa*, que são meus exemplos de fé e perseverança, além de mulheres guerreiras que me ensinaram a viver a vida na leveza. Estão sempre ao meu lado e devo tudo a elas. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Maria Santíssima, que sempre me sustentaram nos momentos mais difíceis da minha vida; a eles eu roguei por esta vitória. Gratidão ao meu santo São João Bosco, que intercedeu por mim nos momentos de pouca força e criatividade. Toda caminhada de pesquisa foi sob o olhar e os cuidados desses meus amigos.

Agradeço a minha mãe, que foi a maior responsável por eu estar vivendo este momento. A ela devo tudo, pois esteve sempre ao meu lado, incentivando com seu exemplo de fé. Obrigado pelos dias maus dormidos em que esteve rezando e acreditando que eu poderia, sim, vencer!

Agradeço a minha noiva Jéssica Carvalho Oliveira, que foi meu refúgio quando me deparava com as dificuldades da pesquisa. Nos momentos de desespero e de desânimo, ela mostrava o caminho certo, animando-me e incentivando. Obrigado por segurar a minha mão!

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Mendes de Oliveira, pela generosidade e humildade de me acolher nos momentos em que precisei de muitas orientações, e de socorro. Obrigado por confiar e acreditar em mim. Gratidão pelo imenso carinho!

Agradeço a minha Prof.^a Dr.^a Cintia Melo dos Santos, que desde a graduação tem me acompanhado e acreditado no meu potencial. Tenho nela exemplo de profissional, e sou grato pelos momentos de estudos dedicados ao meu trabalho. Gratidão pela generosidade!

Agradeço a Prof.^a M.^a Crislaine Souza Almeida, que apresentou a possibilidade de me tornar mestre, incentivando-me e ajudando em muitos momentos de estudos desta pesquisa. Gratidão pela amizade!

Agradeço a Prof.^a M.^a Juliana Leal Salmasio, pelos momentos em que me ajudou no desenvolvimento desta pesquisa; foram muitas dúvidas sanadas. Gratidão pela amizade!

Agradeço aos professores Agnaldo Silveira Bernardes, Adriana Prolo Valente, Eva Adriana Campos Silva, Antonia Albertoni, Erika Kushida, Fernanda Aguiar Araújo, Rosineia Moreno e Randerson Soares Escobar, que me ajudaram e apoiaram no desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão pela amizade e carinho!

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho e Prof.^a Dr.^a Ana Aline de Medeiros Silva. É um privilégio ter a possibilidade de aprender com suas ideias e reflexões!

Agradeço à Adriana Fiori, que me orientou nos momentos de desespero, sempre paciente e compreensiva. Gratidão pela generosidade!

Gostaria também de agradecer à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), à Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), por abrirem as portas para que eu pudesse realizar este grande sonho.

O meu muito obrigado a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa!

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é analisar como a disciplina de matemática vem sendo trabalhada na escola do campo Joaquim Vaz de Oliveira (JVO), a partir da concepção pedagógica dos professores de matemática. O trabalho foi desenvolvido tomando a partir de dois momentos: a análise das propostas para a Educação do Campo presentes em documentos normativos que regulamentam esta modalidade de ensino, e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); análise das entrevistas com os professores de matemática da escola. A compreensão de como a Educação do Campo no Brasil vem sendo instituída devido à luta da população do campo, com objetivo de garantir o direito à educação adequada às suas necessidades e especificidades, foi fundamental para fazermos um paralelo entre o que está proposto e o desdobramento destas propostas na escola. Encontramos no programa Etnomatemática uma possibilidade de refletir também sobre as propostas da Educação do Campo, pois estas consideram a necessidade de articular, no currículo da escola, os conhecimentos presentes na vivência de grupos socioculturais, particularmente, o saber/fazer no contexto da população do campo. Utilizamos como metodologia de organização dos dados produzidos no diálogo com os professores, a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2000). Ao analisarmos os dados, verificamos que, a partir da percepção dos professores, a escola cumpre a função de ser uma escola localizada no campo, isto é, os estudantes têm o direito de serem educados onde vivem — sítios, fazendas e chácaras da área rural na região de Dourados. Contudo, ainda muito é preciso para que a escola JVO alcance uma prática pedagógica pertinente ao proposto tanto pela Educação do Campo, quando pela Etnomatemática.

Palavras-chave: Professores de Matemática – Educação do Campo – Etnomatemática.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how the mathematics discipline has been working in the rural school Joaquim Vaz de Oliveira (JVO) from the pedagogical conception of mathematics teachers. This paper was developed in two different moments, one of them is the analysis of the proposals for Rural Education present in normative documents that regulate this modality of teaching, the other way was about the Pedagogical Political Projects (PPP), adding interviews with Mathematics teachers who work in the school. Understanding how Rural Education in Brazil has been instituted by the struggle of the rural population with the objective of guaranteeing the right and adequate education to their needs and specificities was fundamental for us to make a parallel between what is proposed and the unfolding of these proposals in this school. Ethnomathematics program shows a possibility of reflecting between the links with the proposals for Rural Education, considering that these establish relationships, for considering the needed articulating in this school curriculum to the knowledge present in the experience of sociocultural groups, particularly, knowing/doing in this context of the rural population. As a methodology for organizing the data produced in the dialogue with the teachers, the proposal of the Discourse of the Collective Subject (DSC) by Lefèvre and Lefèvre (2000) was used. When analyzing the data, we found out the teachers' perception, in the school fulfills the function of being "*in rural area*", that means, students have the right to be educated, thinking about where they live — farmstead, farms and other rural places in this specific region of Dourados city. However, much remains to be done for the JVO school to achieve a pedagogical practice that is relevant to what is proposed by both Rural Education and Ethnomathematics.

Keywords: Mathematics Teachers – Rural Education – Ethnomathematics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Estadual São José em 2013	40
Figura 2 – Escola Estadual Dom Bosco em 2016	43
Figura 3 – Número de matriculados na escola Joaquim Vaz de Oliveira em 2021	45
Figura 4 – Vista lateral da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira em 2021	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As Figuras metodológicas do DSC	59
Quadro 2 – Perfil dos sujeitos da pesquisa	61
Quadro 3 – Instrumento de Análise de Discurso 1 (IAD 1)	64
Quadro 4 – Instrumento de Análise de Discurso 2 (IAD 2)	69
Quadro 5 – Instrumento de Análise de Discurso 3 (IAD 3)	73
Quadro 6 – Instrumento de Análise de Discurso 4 (IAD 4)	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Ancoragem

AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem

CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CVALE – Cooperativa Agroindustrial

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

E-Ch – Expressões-Chave

EEJVO – Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira

EEPGV – Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAIND – Faculdade Intercultural Indígena

FAVENI – Faculdade de Venda Nova do Imigrante

IAD – Instrumento de Análise de Discurso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Ideia Central

ICME – Congresso Internacional de Educação Matemática

IR – Irmã

JVO – Joaquim Vaz de Oliveira

KM – Quilômetros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PGV – Presidente Getúlio Vargas

PPGET – Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPP/EEDOM BOSCO – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Dom Bosco
PPP/EEJVO – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira
PPP/EEPGV – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas
PPP/EESÃO JOSÉ – Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual São José
PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
TC – Tempo-Comunidade
TE – Tempo Escola
TVT – Terra, Vida e Trabalho
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	17
1.1 Minha trajetória: origem e motivação para a construção desta pesquisa	17
CAPÍTULO 2 – BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	22
2.1 Reflexões sobre os caminhos da educação rural à Educação do Campo no Brasil	22
2.2 Escolas do Campo no Contexto de Mato Grosso Do Sul	31
2.3 Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira: contexto histórico/caracterização	32
2.3.1 O surgimento do Distrito de Indápolis	32
2.3.2 De escolas rurais à Escola do Campo	36
CAPÍTULO 3 – ESTUDOS DO PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA	46
3.1 Etnomatemática: origem e sua caracterização.....	46
3.2 Etnomatemática no contexto da Educação do Campo.....	50
CAPÍTULO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1 Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo	56
4.2 Procedimentos da pesquisa.....	58
CAPÍTULO 5 – ANALISANDO OS DISCURSOS COLETIVOS	79
5.1 A compreensão dos professores sobre a sua escola do campo e a realidade de seu alunado.....	79
5.2 Concepções pedagógicas dos professores que ensinam matemática.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	93

INTRODUÇÃO

Da trajetória e experiência como professor em escolas públicas despontam inquietações quanto ao ensino de matemática na Educação Básica, principalmente no contexto de escolas do campo, onde nos deparamos com estudantes provenientes de realidades distintas e com uma cultura do campo. Dessa forma, o refletir e o indagar sobre o próprio trabalho docente em sala de aula nos levaram a considerar, e valorizar, as especificidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Esta inquietação nos dirigiu ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET), que apresentou a possibilidade de colocar, em forma de problema de pesquisa, as indagações trazidas das reflexões sobre o trabalho docente. Assim, as leituras realizadas ao longo do programa, no sentido de compreender as políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil, sobretudo para as escolas localizadas em áreas rurais, possibilitaram uma conexão entre o que as normatizações apresentam e o que se produz nas escolas. Desta forma, relacionaram-se às leituras as experiências vividas como docente em uma escola do campo. Nesse viés, iniciamos um estudo sobre as possibilidades para o ensino de matemática na realidade das escolas do campo. Encontramos ainda, no Programa Etnomatemática, elementos que dialogam com as propostas de educação no campo, ao apontar para um ensino de matemática associado fortemente à cultura, aos saberes e aos fazeres de um grupo social específico. O grupo social da escola em que desenvolvemos o trabalho docente, e a pesquisa, corresponde a moradores de sítios, fazendas e chácaras da área rural na região de Dourados (MS).

Diante disso, caminhamos em direção à proposta de pesquisa que aqui apresentamos, formulada a partir do questionamento sobre como a disciplina Matemática é apresentada no currículo da escola do campo Joaquim Vaz de Oliveira (JVO), e qual a perspectiva dos professores de matemática sobre a Educação do Campo. Para a realização deste trabalho, contamos com a colaboração de professores, licenciados em Matemática, que atuam nesta escola.

A parte deste trabalho que trata da produção dos dados foi desafiadora, pois no período de realização desta pesquisa fomos profundamente afetados pela pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, que demandou o isolamento social e fechamento das escolas. Por isso foi preciso adiar a proposta inicial de investigar, nas escolas

do campo, como os professores trabalham os conteúdos de matemática e se os mesmos desenvolvem atividades que se relacionam à vida no campo. Aliás, alteração da rotina das escolas com a implementação do ensino remoto, também foi um desafio para a Educação do Campo¹, em virtude da dificuldade de acesso deste público à rede de Internet. Assim, retomamos o trabalho de campo após a liberação da abertura das escolas, devido à diminuição de casos da COVID-19, consequência da vacinação.

Desta forma, para o desenvolvimento metodológico deste trabalho, entrevistamos os professores colaboradores da escola, a fim de compreender o pensar desse grupo a respeito dos nossos objetivos.

O presente texto está estruturado em cinco capítulos. No capítulo 1 apresentamos uma breve trajetória da vida do pesquisador até seu envolvimento com a Educação do Campo e a Etnomatemática. Em seguida, discorremos sobre a proposta de pesquisa, ressaltando os motivos que nos levaram à formulação do problema de pesquisa e os objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho.

No capítulo 2 trazemos os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa. Apresentamos o processo histórico de implementação de uma política educacional no Brasil, de “Educação no Campo” à “Educação do Campo”. Discorremos sobre como as escolas rurais em Mato Grosso do Sul (MS) se tornaram escolas do campo, com destaque às escolas localizadas nos Distritos rurais do município de Dourados, que é nosso local de fala, devido à vivência, e também o local a partir de onde desenvolvemos a pesquisa.

No capítulo 3 apresentamos a proposta do programa Etnomatemática como proposta educacional que valoriza os conhecimentos presentes na vivência de grupos socioculturais, particularmente o saber/fazer no contexto da população do campo. Desse modo, acreditamos que a Etnomatemática, como metodologia (ou ação pedagógica), pode possibilitar um olhar pedagógico sobre ensinar e aprender conceitos matemáticos na Educação do Campo. Contudo,

¹ Trabalhos produzidos que versam sobre os desafios na Educação do Campo na pandemia de Covid-19:

NASCIMENTO, H. S. S. do; CORREA PONTES, A.; ALVES DE ARAUJO, J. “A educação do campo em tempos de pandemia por covid-19 - como o professor tem reinventado sua prática?”. In.: **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**. V. 2, n. 5, p. e25333, 2021. Disponível em: <https://www.recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/333>. Acesso em: 4 nov. 2022.

DA SILVA MOTA, C. R.; DORING KRUMREICH, F.; LANGE DO AMARAL, G.; SCHMIDT PETER, D.; BETEMPS VAZ DA SILVA, M. A.. “Educação do Campo em tempos de pandemia: a percepção dos(as) educandos(as) da Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)”. In.: **Revista Thema**. V. 21, n. 2, p. 487–506, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2546>. Acesso em: 4 nov. 2022.

é preciso relacionar e contextualizar a matemática utilizada em sala de aula com os conhecimentos matemáticos produzidos culturalmente no cotidiano dos povos do campo, respeitando constantemente as raízes culturais desse grupo.

No Capítulo 4, em que está presente a produção de dados da pesquisa, apresentamos os depoimentos que conseguimos junto a professoras e professores que atuam nesta escola, por meio de entrevistas. Utilizamos, como metodologia de organização de dados, a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2000), a qual organiza e expressa qualitativamente as compreensões e opiniões destes sujeitos, e a partir daí construímos nosso objeto de pesquisa, com base em dois discursos distintos que representam cada qual uma coletividade.

Na sequência, no capítulo 5, apresentamos os discursos coletivos: DSC-1, intitulado “A compreensão dos professores sobre a sua escola do campo e a realidade de seu alunado”; e o DSC-2, nomeado “Concepções pedagógicas dos professores que ensinam matemática”. Com isso analisamos separadamente cada discurso, extraindo elementos para compreender as concepções pedagógicas dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, inicialmente apresentamos uma breve trajetória da vida do pesquisador até seu envolvimento com a Educação do Campo e a Etnomatemática. Em seguida, discorreremos sobre a proposta de pesquisa, ressaltando os motivos que nos levaram à formulação do problema de pesquisa e os objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho. A escrita ao longo deste capítulo será desenvolvida em primeira pessoa.

1.1 Minha trajetória: origem e motivação para a construção desta pesquisa

Entendo que fazem parte da presente pesquisa minha trajetória e experiência como morador de área rural, estudante do campo, professor por formação, e professor de matemática em escola do campo (onde minha concepção de escola foi forjada). O trabalho que desenvolvo aqui é parte de como me constituo enquanto educador de uma escola do campo e pesquisador recente nas áreas de Educação do Campo e Etnomatemática.

Minhas origens são relatadas por minha avó materna. Vinda da cidade de Itambacuri no estado de Minas Gerais, deslocou-se para as terras de Mato Grosso, atualmente Mato Grosso do Sul, em busca de melhores condições de vida. Residindo na área rural, ainda em Itambacuri, conta que sua família era dona de fazenda, lidava com gado e cultivava arroz, feijão e cana-de-açúcar. Assim, por meio de agricultura familiar, produziam a maior parte de sua alimentação, garantindo a subsistência da família.

Em meados da década de 60, minha avó e meu avô despediram-se das terras mineiras e, recorrendo ao trem de ferro, chegaram a Mato Grosso. Ficaram hospedados, de início, em um sítio situado à cidade de Aquidauana, ondem já com três filhos pequenos, começaram a trabalhar na roça, plantando e colhendo arroz e feijão para os donos das terras da região, constituindo-se assim como agricultores camponeses.

Mais tarde, após meus ascendentes peregrinarem pelas terras sul mato grossenses, chegaram à cidade de Dourados, onde continuaram a trabalhar no meio rural, pois estas eram as atividades que predominavam na região. Após algum tempo, depois da morte de meu avô, minha avó precisou procurar nova moradia, instalando-se então no Distrito de Serraria, localizado no município de Dourados (MS). Na época a localidade se encontrava em processo de estruturação e minha avó relata o início das construções das escolas rurais, do hospital das

irmãs² e da igreja católica. Assim, ela acompanhou todo o processo de desenvolvimento do local.

Viúva, precisando prover sustento para família, minha avó passou a trabalhar nas fazendas da região, levando seus filhos consigo para lhe auxiliarem. Em meio a este contexto, de agricultura camponesa, estava minha mãe, que desde muito nova precisou trabalhar para ajudar nas despesas, assumindo também o trabalho na roça, assim como seus seis irmãos.

Ao mesmo tempo que trabalhavam na roça, minha mãe e meus tios estudavam nas escolas rurais (Escola Rural Mista de Serraria e Escola Agrícola Dom Bosco³), ambas localizadas no Distrito. Segundo eles, aprendiam tanto a parte prática da agricultura (plantio/trato/manejo/colheita), como recebiam ensino religioso, que integrava a realidade da comunidade local. A exemplo disso, meu tio caçula iniciou seus estudos religiosos no seminário sob os cuidados dos padres salesianos, os mesmos que dirigiam a escola Agrícola Dom Bosco. Outro exemplo é meu tio mais velho que seguiu trabalhando com agricultura e, segundo ele, ainda hoje aplica os ensinamentos adquiridos naquela época.

Depois de algum tempo, pelas limitações da idade, minha avó parou de trabalhar. Minha mãe então, começou a trabalhar como doméstica no hospital das irmãs vicentinas; isto foi necessário para que ela pudesse revezar o trabalho e os cuidados com minha avó, o que, conseqüentemente, levou ao enfraquecimento do vínculo com os afazeres da vida no campo. Nesse tempo, minha mãe se casou e teve seus filhos, sendo eu o terceiro entre os quatro. Devido a esta mudança na realidade de minha família, eu e meus irmãos, crescemos no ambiente rural de Distrito, mas não compartilhamos daquela antiga vivência de meus tios e avós, na lida com a terra.

Crescemos no contexto do atual Distrito de Indápolis. Acompanhamos atividades rurais nas proximidades, tais como: cultivo em grande escala da monocultura da soja e do milho; instalação de empresas e cooperativas voltadas para o agronegócio; e ainda produção de hortas em pequenas propriedades baseadas na agricultura familiar. Dessa forma, conheço a agricultura apenas com olhar e não com a prática.

Em 2000, aos quatro anos de idade, iniciei a primeira etapa da educação básica frequentando a pré-escola na Escola Estadual Dom Bosco⁴, antiga Escola Agrícola Dom Bosco,

² Hospital Nossa Senhora de. Fátima de Serraria, mantido pelas as irmãs vicentinas desde 1955.

³ O contexto histórico e a caracterização destas escolas rurais serão apresentados em maior detalhe no capítulo 2.

⁴ O contexto histórico desta escola será apresentado em maior detalhe no capítulo 2.

instituição pública, localizada no Distrito de Indápolis e mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). A realidade desta escola era diferenciada em relação às escolas dos centros urbanos, principalmente por sua clientela, em razão de atender estudantes filhos de produtores e trabalhadores rurais que movimentavam a agricultura na região.

Nesta escola desenvolvi as etapas da Educação Básica. No entanto, o período em que cursei o ensino médio de 2011 a 2013, a instituição passou por uma fase de mudanças, referente a sua configuração. Até o ano de 2010 era apenas uma escola localizada em zona rural, que sempre assistia estudantes do Distrito de Indápolis e das fazendas, sítios e chácaras próximas à região. Contudo, em 2011, a partir da Resolução/SED nº 2.507, as duas escolas que existiam no Distrito, Escola Estadual Dom Bosco e Escola Estadual São José⁵, passaram a funcionar como instituições escolares declaradas “escolas do campo”, de maneira a oferecer o ensino fundamental e/ou médio na modalidade educação básica do campo.

Desta forma, no período em que estudei no Ensino Médio, 2011 a 2013, foi possível estabelecer uma relação inicial com a Educação do Campo, principalmente porque o currículo da escola foi contemplado com os eixos temáticos Terra, Vida e Trabalho (TVT), como ferramenta interdisciplinar. Na época, a disciplina TVT passou a integrar a grade curricular, destinada à teoria relacionada à produção e à preservação do meio ambiente, e à prática de lidar com a horta da escola, utilizando técnicas de plantio, tratos culturais e colheita na produção de hortaliças para consumo próprio, ou seja, utilizadas na alimentação ofertada pela escola.

As experiências como estudante de uma escola do campo e morador de um distrito localizado na área rural inspiraram a continuidade aos meus estudos, e a corrida atrás de um sonho, o de me tornar um professor de matemática. Foi assim que em 2014 ingressei no curso de graduação em Licenciatura em Matemática na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

De modo geral, durante a minha graduação, 2014 a 2018, tive a oportunidade de adquirir conhecimentos pedagógicos e conhecimentos matemáticos na mesma intensidade. Estes me ajudaram a desenvolver minha prática docente, orientando principalmente minha atuação como professor de Matemática na Educação Básica.

A partir das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II na graduação tive a possibilidade de viver uma nova experiência, agora no outro lado da sala de aula. No ano de

⁵ O contexto histórico desta escola será apresentado em maior detalhe no capítulo 2.

2016 estive em sala do Ensino Fundamental da Escola Estadual Dom Bosco. Durante o estágio, pude acompanhar a prática da professora de matemática regente, cumprindo as etapas de observação e intervenção a partir da experiência de regência, trabalhando conjuntamente à professora em sala de aula.

Em 2017, a Escola Estadual Dom Bosco e a Escola Estadual São José foram extintas e foi criada a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira⁶, oferecendo todas as etapas e modalidades de ensino; a fusão das duas antigas escolas do campo se deu a partir do Decreto nº 14. 707 de 30 de março de 2017. Neste mesmo ano, continuei a experiência de Estágio Supervisionado, agora no Ensino Médio, já na nova escola; naquele ano a escola foi certificada como a única escola do campo do Distrito de Indápolis. Nesse período, tive oportunidade de trabalhar em conjunto com as professoras de matemática do Ensino Médio, que me abriram novas reflexões para minha futura profissão, delineando-me possibilidades e desafios ao atuar como docente em escolas declaradas do campo.

Concluí minha graduação em 2018 e em seguida, em 2019, ingressei como professor de matemática na Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, onde até então havia frequentado como estudante e como professor em formação. Além disso, foram-me oferecidas aulas na Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, situada no Distrito de Vila Vargas, que também, desde 2017, é considerada escola do campo. Assim, iniciei minha carreira docente atuando como professor em escolas do campo, lecionando a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental II e Ensino Médio para estudantes de diferentes realidades.

Na experiência docente, percebi que o público do campo não era o mesmo da cidade; muitos estudantes vêm de realidades diferentes, alguns são filhos de produtores rurais, outros de empregados das fazendas, de sitiantes, de chacareiros e outros de moradores dos Distritos. Ou seja, são contextos diferentes, o que me levou a pensar o ensino da matemática a partir destas diferenças. A maior dificuldade que encontrei foi justamente esta, conseguir ensinar os conteúdos exigidos no componente curricular de Matemática, de maneira que fizesse sentido à vida e ao interesse dos estudantes.

A minha vivência, como educador em escolas do campo, despertou o interesse e a necessidade de aprimorar e aperfeiçoar meus conhecimentos sobre a educação matemática em escolas do campo. Nesta experiência também percebi como a falta de orientação e formação específica para professores de uma escola do campo reflete negativamente na aprendizagem

⁶ O contexto histórico desta escola será apresentado em maior detalhe no capítulo 2.

dos estudantes. Isto porque minha prática docente era baseada no ensino tradicional, ou seja, explicar o conteúdo matemático presente nos livros didáticos e desenvolver listas de exercícios e atividades. Assim, a metodologia de ensino por mim adotada, não dialogava com a realidade do estudante do campo, muito menos articulava os conteúdos matemáticos com os eixos temáticos TVT, que tinham a finalidade pedagógica interdisciplinar para atender às especificidades da comunidade.

Durante o período da graduação não tive oportunidade de conhecer ou ler a respeito da Educação do Campo. O ensino de matemática tratado na universalidade tinha poucos ou nenhum espaço para refletirmos sobre as diferentes realidades educacionais presentes em nossa região, como a Educação do Campo ou a educação escolar indígena. A partir da minha experiência busquei elementos que me levaram a conhecer os referenciais da Etnomatemática. A Etnomatemática é um programa que estuda a “arte ou técnica (tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (matema), dentro de um contexto cultural próprio (etno)”, conforme Ubiratan D’Ambrósio (1993, p. 09).

CAPÍTULO 2 – BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A construção de uma Educação do Campo no Brasil tem se dado pela luta da população do campo, cujo objetivo é garantir o direito à educação adequada às suas necessidades e especificidades. Esta não é qualquer educação, como Caldart (2002) defende; a Educação do Campo se particulariza ao ser *no* e *do* campo: “[...] *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, p. 18, grifo nosso). A educação “no” campo tem sido, ao longo da história da educação escolar em áreas rurais, ofertada aos moradores do campo nas zonas rurais, em escolas rurais, ou seja, ofertada no lugar em que vivem. No entanto, nem sempre contemplando a educação “do” campo.

Neste capítulo, pretendemos abordar o processo histórico de implementação de uma política educacional de “Educação no Campo” a “Educação do Campo” no Brasil. Abordaremos sobre como as escolas rurais em MS se tornam escolas do campo, com destaque às escolas localizadas nos distritos rurais do município de Dourados, local de onde falo devido a minha vivência, e também lugar de onde falo, por ser a partir de onde desenvolvo esta pesquisa.

2.1 Reflexões sobre os caminhos da educação rural à Educação do Campo no Brasil

A educação é direito de todos, segundo a Constituição Federal de 1988. Tendo em vista este direito fundamental, garantido a todos do território nacional, faz-se necessário compreender a evolução da Educação do Campo no Brasil, a fim de que, mais adiante, entendamos os processos de ensino da matemática nessa modalidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, garante legalmente a oferta de educação básica para os moradores do meio rural, de modo que em seu Artigo nº 28 refere-se às particularidades da educação para a população rural:

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

I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

No cenário brasileiro, embora o país seja de origem e predominância agrária, em boa parte de sua história, a educação no meio rural começou a ser debatida somente no século XX (SANTOS; VINHA, 2018). A educação rural foi introduzida de maneira a fixar os sujeitos no campo, no entanto, direcionada apenas aos interesses da classe dominante, pois visava conter o movimento migratório do campo para a cidade e aumentar a produtividade no campo (NETO, 2016).

As políticas públicas de educação, quando alcançaram o meio rural, desenvolveram-se com conceitos urbanocêntricos: “A escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão” (BRASIL, 2007).

Os programas educacionais que aconteciam neste período vinham prontos à população do campo, sem a sua colaboração no processo de elaboração, gerando, conseqüentemente, uma educação rural repleta de falhas. Para Fernandes e Molina (2004, p. 36):

Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma *educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos* [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural *foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles*. (Grifo nosso)

Nesse sentido, Crislaine Souza Almeida apresenta as maneiras como a educação rural era concebida para os filhos dos trabalhadores deste período:

As três primeiras décadas do século XX são de crescimento do modo de vida industrial-urbano e isso requer ações do Estado, no sentido de diferenciar demandas, como a escola para os filhos de trabalhadores (da cidade e até do campo). *Para os trabalhadores, era básica, técnica, voltada para o trabalho, enquanto a escola para os filhos da elite, futuros dirigentes do país, era forjada sob bases liberais e erudita*. Ratifica-se, pois, a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual e a quem cabe cada lugar na escola e na sociedade. (ALMEIDA, 2021, p. 22, grifo nosso)

Ainda de acordo com a autora, a educação rural era regrada numa ação compensatória, na qual o aprendizado dos sujeitos do campo foi reduzido e direcionado ao conhecimento técnico, ao trabalho do campo e ao conhecimento básico. Em suas palavras:

O objetivo seria garantir o aprendizado das letras para ler e escrever, mas fundamentalmente formar o sujeito servil para o trabalho, dentro do pressuposto ainda válido de *desvalorização do modo de vida rural*. Isto é, *a educação rural esteve voltada (nas segunda e terceira décadas) aos conhecimentos básicos e de ciclo curto, pois se entendia não ser necessário aos sujeitos do campo conhecimentos mais complexos. A educação rural se constituiu numa ação “compensatória”, tratando*

os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. Acreditava-se, naquele momento, não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. (ALMEIDA, 2021, p. 24, grifo nosso)

A educação rural também foi comparada a um lugar de atraso, onde os sujeitos do campo eram julgados como trabalhadores que lidavam apenas com a roça no meio rural, portanto, fundamentava-se no conhecimento técnico ao trabalho. Conforme aponta Almeida (2017, p. 58):

A educação rural, de acordo com a literatura estudada, esteve mais voltada ao controle sobre trabalhadores e sua condição de mão de obra, em detrimento da formação para a vida e acesso ao conhecimento. *A vida rural (e a população rural) sempre foi ligada ao atraso, de modo que a educação rural foi sempre uma cópia ruim do ensino da cidade.* Assim, a perspectiva para quem estava no campo era mandar os filhos em busca de outras oportunidades na cidade. Evidentemente que não é a escola rural que seria responsável pelo êxodo rural. Contudo, a valorização da vida urbana, as perspectivas de acesso a serviços e oportunidades de futuro; os conhecimentos formalizados e em extensão, juntamente com as políticas de educação formuladas na segunda metade do século passado, corroboraram para a extinção de muitas escolas rurais e a opção de mobilização dos alunos para escolas na cidade e distritos. (Grifo nosso)

A elite rural, na tentativa de manter os povos no campo, de controlar a migração do campo para cidade, passou a fomentar políticas de investimentos em um projeto denominado Ruralismo Pedagógico, onde a educação rural alcançou forças, mas não com objetivo de atender às especificidades da população do campo.

Essa preocupação com a educação rural começou a ganhar forma devido ao grande fluxo migratório do campo para a cidade — processo de industrialização que começava a se instalar no país. Com a saída dos homens do campo para trabalhar nas indústrias da cidade, houve a criação de um projeto chamado *Ruralismo Pedagógico, que atendia aos interesses dos fazendeiros em manter essa população no campo.* Mais uma vez, a educação rural se propaga não para atender aos sujeitos do campo, mas sim *atender aos interesses de oligarquias rurais e conter o fluxo migratório.* Essa necessidade do homem do campo em ir para cidade com a industrialização é consequência da desigualdade e exclusão carregada desde o período colonial, onde negros, índios e lavradores não tiveram acesso à terra que não fosse de forma subordinada à elite. (SANTOS; VINHA, 2018, p. 04, grifo nosso)

A elite oferecia o sistema educacional de péssima qualidade, produzia-se um ensino e aprendizagem distante do contexto real dos alunos do campo. O autor Rodrigo Simão Camacho afirma que para o grupo social elitizado:

[...] os camponeses teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecidas a eles: uma escola de péssimas condições de infraestrutura, com professores mal preparados e mal remunerados. *Esta escola que estava no campo não era uma escola do campo,* ou seja, uma escola do território camponês. *Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador da educação ruralista que não*

alcançava às especificidades concretas necessárias à realidade do campo.
(CAMACHO, 2019, p. 2, grifo nosso)

Leite (1999, *apud* BARBOSA, 2014, p. 31-32) expõe algumas precariedades das escolas da zona rural:

1. quanto aos aspectos sócio-políticos: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a conseqüente alteração nos valores sócio-culturais campestres em detrimento aos valores urbanos;
2. quanto à situação do professor: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função tríplice: professora/merendeira/faxineira;
3. quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre local de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais;
4. quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;
5. quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos;
6. quanto às instalações físicas da unidade escolar: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico;
7. quanto à política educacional rural: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

O Ruralismo Pedagógico enfraqueceu. A educação que se realizava no campo não valorizava os saberes, culturas e as práticas desses sujeitos, o que aumentava a exclusão, a exploração e a expropriação do território de vida e de trabalho. Com efeito, em resposta a essa situação, emergiram vários movimentos sociais e de mobilização da classe dos trabalhadores do campo, para que houvesse uma transformação da educação no meio rural, a ponto de construir uma educação pautada na valorização do modo de vida e identidade dos povos do campo (SANTOS; VINHA, 2018).

De acordo com Camacho (2017), a realidade do sujeito do campo foi sempre de uma educação que provinha de condições precárias e de exclusão social. O autor defende que esse foi o motivo primitivo (ou primário) para a luta por uma Educação do Campo:

O primeiro motivo que dá início para a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão no qual vivem os moradores do campo. Exclusão esta que fez com que os povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos,

camponeses etc.) ficassem à margem dos avanços conquistados na educação pública. (CAMACHO, 2017, p. 03)

A criação do projeto de uma educação para a população do campo está associada aos movimentos sociais camponeses, sobretudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desse modo, o marco inicial dessa mobilização teve início em 1997, com a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), onde surgiu a ideia de unir forças para lutar por uma Educação do Campo (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002).

Deste encontro, no ano seguinte, aconteceu o segundo marco: a realização da 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), promovida pelos representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do MST, da Universidade de Brasília (UNB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002).

Em 2002, durante o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, houve um espaço em que os autores e participantes reafirmaram os debates produzidos na 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Defendeu-se que “o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002; p. 11). A população do campo é rica, constituída de uma cultura própria e enraizada, onde o modo de vida, de trabalho e de produção define sua identidade:

No campo estão milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: *pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros.*

A maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, pois sua população *vive direta e indiretamente da produção do campo.*

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 11, grifo nosso)

Ainda na Conferência, denunciou-se o enfrentamento da educação no meio rural:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens.

Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária.

Falta uma política de valorização do magistério.
 Falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica.
 Há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.
 Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo, e entre as mulheres do campo. A nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 12)

Segundo Almeida (2021, p. 32), os objetivos dessa Conferência perpassam em “[...] defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, com respeito às suas especificidades, contrapondo às políticas compensatórias da educação rural, uma ideia de produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo”.

Com a conferência, de acordo com Barbosa (2014, p. 34) “[...] é alterada a nomenclatura usada pelos movimentos sociais e, posteriormente, pelo governo para se referir à educação – antes “rural”, e agora “do campo”. Nesse sentido, a autora diz que: “A ‘Educação Rural’, carregada de descaso e de subordinação ao capital, é substituída por uma nova concepção de educação, a ‘Educação do Campo’”.

Naquele momento, a realidade começou a ser modificada. A luta dos movimentos sociais por direitos foi ganhando forças em escala nacional, e a participação campesina na construção de uma Educação do Campo contribuiu para o estabelecimento de novas leis e políticas públicas educacionais. Dessa forma, o poder público passou a reconhecer a necessidade de pensar uma legislação específica para a educação aos povos do campo. Sendo assim, a primeira grande conquista dos sujeitos sociais do campo deu-se com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Diretrizes estas que orientam as políticas públicas para a Educação do Campo, definem estratégias próprias para garantir o acesso à educação básica, e visam que sejam cumpridas as especificidades da Educação do Campo.

Este documento destacou, em seu Art. 2º, Parágrafo Único, a identidade da escola do campo:

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

A concepção atual de Educação do Campo não está sendo construída para os sujeitos do campo, mas sim por eles e com eles, os camponeses (FERNANDES; MOLINA, 2004). Introduce uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade, que são a herança mais rica dos povos do campo.

A luta pelo reconhecimento do direito de uma educação de qualidade, que respeite o modo de vida e a identidade da população do campo, resultou em conquistas de alguns programas educacionais: “[...] o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO)”, (VIEIRA; CAMACHO, 2020, p. 10).

A origem da Educação do Campo se dá historicamente, portanto, a partir da luta dos movimentos sociais por uma política educacional voltada para a população do campo. Caldart (2008, p. 71-72) apresenta algumas características desta gênese:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra, pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: *contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente*, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos.

A Educação do Campo nasceu também *como crítica a uma educação pensada em si mesma* ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se *colasse à sua realidade*, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (Grifo nosso)

Neste contexto, Camacho (2014, p. 319, grifo do autor) explica que “[...] a Educação do Campo se transforma em um instrumento de *resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital*”. O autor reforça o argumento de que a Educação do Campo nasceu como enfrentamento ao método capitalista, aos que veem o campo como um lugar de negócios para fins lucrativos, da seguinte maneira:

Ela é uma *educação contra o capital*, mais especificamente, *contra o agronegócio*. Pois, o mesmo é inimigo do campesinato. A agricultura camponesa e a agricultura capitalista são formadas por classes antagônicas. Logo, os interesses entre as mesmas são, *a priori*, antagônicos. (CAMACHO, 2014, p. 319, grifo nosso)

Desse modo, vemos que o modo de produção dos que moram no campo é pautado na agricultura familiar e na agricultura camponesa, já que formam uma agricultura sustentável em cultivo de diversos produtos agrícolas. Para tanto, a Educação do Campo age como resistência de modo a romper com todo modelo que se enquadra contrariamente ao exposto.

A partir do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no Brasil, passou-se a dar maior atenção ao latifúndio, ao agronegócio e à monocultura. É claro que o agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior. Contudo, é preciso *enfrentar o desafio de uma Educação do Campo contextualizada, particularmente destinada a fortalecer a agricultura familiar*. Em outras palavras: há necessidade de trabalhar diferentes modelos para a Educação do Campo, *superando a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo.*” (BRASIL, 2007, grifo nosso)

De acordo com Fernandes e Molina (2004), podemos analisar o “campo”, em “Educação do Campo”, a partir do conceito de território; este fica definido como “[...] espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio” (p. 32). Os autores determinam o território como um trunfo dos povos do campo:

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36)

Ao passo que a Educação do Campo vem sendo criada *pelos* povos do campo, a educação rural foi criada *para* a população do campo, de modo que projetam territórios diferentes: a primeira projeta o campo da agricultura camponesa ou familiar e a segunda o campo da agricultura capitalista (agronegócio), (FERNANDES; MOLINA, 2004). Nesse sentido, a autora Roseli Salette Caldart (2004) explica que existe uma contradição entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, e esta incompatibilidade se expressa “[...] exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda” (CALDART, 2004, p. 13).

Enquanto a educação rural detém um campo baseado no “[...] produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida”, a Educação do Campo se opõe a essa ideia e configura o campo como “[...] espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir

um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

A Educação do Campo propõe transformações no meio rural, resgatando-o como espaço de produção, de relações sociais, de trabalho e de cultura. Para isso, ela se torna um instrumento de oposição ao agronegócio.

A Educação do Campo se contrapõe ao agronegócio porque este é predador e explorador, desterritorializa e mata camponeses, produz agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura, desterritorializando a cultura camponesa para a produção de commodities. Em seu lugar os movimentos socioterritoriais camponeses propõem a territorialização da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, da agroecologia popular, da soberania alimentar etc. Por isso, a Educação do Campo é instrumento de combate ao agronegócio-latifundiário e de auxílio à territorialização de um modelo popular de agricultura, valorizando o trabalho, a economia e a cultura camponesa. (CAMACHO, 2019, p. 70-71)

Isto porque, conforme Arroyo (2004), o agronegócio está presente no meio rural; no entanto, além de gerar efeitos negativos ao meio ambiente, afeta diretamente a educação da população do campo, suas raízes culturais e produtivas. Em seu dizer:

O agronegócio, a expulsão da terra, aumenta a tradicional precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente das formas de produção da existência. *A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção.* (ARROYO, 2004, p. 56, grifos nossos)

Crislaine Souza Almeida (2021) define o molde de Educação do Campo, sustentando que, agora, configura-se numa perspectiva diferenciada, sendo uma reformulação da Educação Rural. Nas palavras da autora:

Esse novo formato de educação tem como princípio contribuir com a luta pelo direito de permanecer em seu local de origem e de ter acesso a uma educação que leve em conta seu modo de ser e de viver. Portanto, a Educação do Campo se constitui numa ação “emancipatória” — incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura. Emancipar significa romper com a tutela de outrem, significa ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades. (ALMEIDA, 2021, p. 29)

Para Arroyo (2004), a Educação do Campo está sendo estruturada de modo a construir alguns efeitos importantes para a população do campo, como o fortalecimento da defesa de sua vida e, conseqüentemente, a defesa de sua permanência na terra, sua cultura, identidade, saberes e valores. Com isso, ainda de acordo com o autor, essa nova concepção educacional, “introduz uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura,

os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo” (ARROYO, 2004, p. 57).

A respeito da formação integral humana, na perspectiva da Educação do Campo, Caldart (2004, p. 12) complementa:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele.

Quando tratamos da Educação do Campo, na perspectiva apontada por Caldart, é importante destacar que nem toda a realidade do campo é camponesa. A realidade das escolas do campo localizadas nos Distritos de Dourados, como veremos a seguir, agrupa pelo menos três realidades: a dos estudantes filhos de sitiantes, que são da agricultura familiar; a dos moradores do Distrito, que têm pouco ou nenhum vínculo direto com a agricultura; a dos estudantes filhos dos grandes proprietários rurais; e a dos trabalhadores rurais empregados nas grandes propriedades. Neste contexto, a cultura dominante é a do agronegócio. Como pensar uma Educação do Campo para realidades tão distintas? Esta e as outras questões já elencadas também nos perseguem enquanto pesquisador e professor de matemática nessas escolas, e, por isso, as perseguimos nesta pesquisa.

2.2 Escolas do Campo no Contexto de Mato Grosso Do Sul

Em 2011, no estado de Mato Grosso do Sul, passaram a funcionar 32 unidades escolares consideradas como escolas de Educação do Campo, localizadas em 36 Extensões de Assentamentos/Distritos, como consta na Resolução/SED nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011. No município de Dourados foram reconhecidas, por esta resolução, três escolas estaduais do campo: Escola Estadual São José (Distrito de Indápolis); Escola Estadual Dom Bosco (Distrito de Indápolis); e Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (Distrito de Itahum).

Em 2017, para completar o quadro de escolas estaduais do campo, aconteceu o credenciamento da Escola Presidente Getúlio Vargas, do Distrito de Vila Vargas, oferecendo a modalidade Educação Básica do Campo, por meio do Decreto nº 3.190, de 17 de janeiro de 2017. Além disso, as escolas de Indápolis foram extinguidas, e a partir do Decreto nº 14.707, de 30

de março de 2017, surgiu a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, no Distrito de Indápolis. Continuamente discutiremos a história e caracterização da escola Joaquim Vaz de Oliveira, uma vez que constitui campo desta pesquisa.

2.3 Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira: contexto histórico/caracterização

Pensando nos processos de territorialização, evidenciamos as transformações que aconteceram ao longo do tempo no processo de formação e implantação de políticas públicas e desenvolvimento territorial histórico do Distrito de Indápolis, espaço onde a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, na qual desenvolvemos esta pesquisa, está localizada. Para tanto, realizamos uma análise em documentos normativos, decretos e leis, referentes à criação e desenvolvimento deste território.

2.3.1 O surgimento do Distrito de Indápolis

Durante o governo de Getúlio Vargas, no Estado Novo, surgem novas políticas públicas, sobretudo o movimento com a finalidade de “[...] expansão das fronteiras e colonização através da criação de colônias agrícolas nacionais na região Centro-Oeste, principalmente.” (OLIVEIRA, 1997, p. 16). Nesta perspectiva, a autora relata que esse movimento permitia “[...] a ocupação dos espaços considerados ‘vazios’, através da política de colonização do Estado Novo (1937-1945), nas regiões Norte e Centro-Oeste, mais especificamente no sul do antigo Estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, Região da Grande Dourados” (OLIVEIRA, 1997, p. 17).

Essas iniciativas colonizadoras do Estado Novo deram origem ao projeto Marcha para Oeste, período em que o sul do Estado de Mato Grosso passava por transformações territoriais, econômicas e religiosas. Segundo Oliveira (2013, p. 23) “[...] o projeto colonizador da Marcha para Oeste teve, como um de seus desdobramentos, a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados”.

Silva e Furtado (2020, p. 1119, grifo nosso) relatam que,

Durante o governo de Getúlio Vargas, mais precisamente entre os anos de 1937 a 1945, período denominado Estado Novo, foi lançada a *Campanha Marcha para o Oeste, que consistia na política de incentivo ao povoamento da parte oeste brasileira*. Entre *os objetivos dessa política estava a nacionalização das fronteiras, pois o governo Varguista pretendia fortalecer o poder do Estado* e, para isso, as

oligarquias regionais deveriam ser combatidas, resultando na ampliação da relação entre as regiões do Brasil, o que culminaria em uma maior força da economia.

Desde o fim do século XIX, a grande região do sul do estado de Mato Grosso era “[...] dominada economicamente, sobretudo por uma empresa, a Companhia Mate Laranjeira, habitada por inúmeros povos indígenas, além de contar desde o século XIX com um considerável número de posseiros, especialmente gaúchos” (FERNANDES, 2014, p. 33). Instalada em 1881 por Thomas Laranjeira, a empresa era responsável pela exploração dos ervais, e neste sentido, tornou-se um dos motivos da Marcha para o Oeste, pois “Getúlio Vargas, além de propor o povoamento dessa parte sul de Mato Grosso, tinha o objetivo de enfraquecer o monopólio econômico da Empresa Mate Laranjeira” (SILVA; FURTADO, 2020, p. 1120).

A campanha denominada Marcha para o Oeste teve o objetivo de “[...] *promover a ocupação dos espaços considerados vazios*. A campanha revestida de grande aparato propagandístico *apresentava ao povo brasileiro a colonização como chave para o desenvolvimento econômico e a conquista total do território*” (SANTOS, 2007, p. 23, grifo nosso). Sobre essa questão o autor afirma que a Marcha para o Oeste “tratava-se de uma providência do governo Getúlio que por sua vez *exerceu influência direta numa onda de migração de várias regiões do país para o Sul de Mato Grosso*.” (p. 19, grifo nosso).

Nesse contexto, de busca pela expansão territorial e demarcação de terras, é que a colonização do Sul do Mato Grosso se efetivou. Sendo assim, foi criada em 1943 a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), por meio do Decreto-Lei nº 5.941, de 28 de outubro de 1943. Assinado pelo presidente da República Getúlio Dornelles Vargas, o decreto trazia em seu Artigo 1º:

Fica criada a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, no Território Federal de Ponta Porã, (C.A.N.D.), na região de Dourados, em terras a serem demarcadas pela Divisão de Terras e Colonização do Departamento Nacional da Produção Vegetal do Ministério da Agricultura. Parágrafo único: A área a ser demarcada não será inferior a 300.000 (trezentos mil) hectares.

Além da indicação de sua extensão territorial e de sua localização geográfica, que consta neste Decreto-Lei, a localização específica da CAND, no interior do que hoje configura o município de Dourados, deu-se por meio da Lei Estadual nº 87, de 20 de julho de 1948, quando do estabelecimento da demarcação da área e os limites da Colônia Agrícola Nacional de Dourados.

Nessa perspectiva, a partir deste ano, houve uma grande migração de camponeses/agricultores de várias regiões do país para o Sul de Mato Grosso.

[...] no início dos anos 1950, quando acontece a chegada de imensas levas de migrantes pobres a esta região, sobretudo nordestinos. *Essa fase é caracterizada pela presença marcante de agricultores tradicionais — os camponeses —, que chegavam ao sul de Mato Grosso com o firme propósito de serem proprietários de suas terras*, deixando a vida de dificuldades devido à seca nordestina e/ou o trabalho em fazendas de café no interior paulista, como parte de um passado que não se repetiria. (PONCIANO, 2006, p. 94, grifo nosso)

A colonização da região que compreende a Grande Dourados iniciou-se pelos “[...] migrantes e imigrantes, que carregados por sonhos deixavam sua terra em busca de um objetivo: a posse da terra” (SANTOS, 2007, p. 24). Este período foi marcado pela chegada dos nordestinos à CAND:

As pesquisas têm mostrado que a *participação de brasileiros nordestinos foi de grande destaque, constituindo seguramente a maioria dos colonos*. Por outro lado, a presença de estrangeiros (como exemplo, os japoneses que estiveram mais ligados a projetos particulares de colonização) também vem sendo sublinhada. (SANTOS, 2007, p. 24, grifo nosso)

Ana Paula Menezes (2012) descreve que a fertilidade das terras sul-mato-grossenses atraiu migrantes para a produção de alimentos agrícolas, voltada à subsistência. Em suas palavras:

As *terras* onde foi implantada a CAND possuíam *imensa capacidade produtiva*, a qual era divulgada em todo o Brasil atraindo cada vez mais migrantes, *os quais cultivaram muitos gêneros agrícolas, que por sua vez foram destinados tanto à subsistência* (como também muitos puderam ser comercializados) e outros podiam ser classificados como de agricultura comercial. (MENEZES, 2012, p. 28, grifo nosso)

Ainda de acordo com a autora:

A CAND proporcionou não só o desenvolvimento demográfico e econômico da região, mas também cultural, visto que milhares de brasileiros de diversas partes do país e um número significativo de imigrantes, dentre os quais, os mais relevantes foram os japoneses, que aqui se fixaram em torno de um objetivo comum — *o trabalho com a terra* — porém cada um contribuindo para o enriquecimento da diversidade cultural desta região. (MENEZES, 2011, p. 5, grifo nosso)

Benícia Couto de Oliveira (1997) explica que, para a composição do território da CAND, foram distribuídos “[...] 6.500 lotes de terra de 20 a 50 hectares aos trabalhadores rurais comprovadamente pobres, vindos de vários estados do país, sendo a maioria da região nordeste” (p. 17).

Para falar sobre o território da CAND, Crislaine Souza Almeida (2021) complementa que as primeiras formas de produção alimentar eram organizadas por meio da agricultura familiar. A autora afirma:

As pessoas se estabeleceram nesta região, na CAND e entorno dela; dessas localidades *surgiram os povoados, vilas e distritos* [...] formados sobretudo por imigrantes. *Primeiramente o sistema de plantio atendia à alimentação e venda do excedente.* (ALMEIDA, 2021, p. 93, grifo nosso)

Nesse contexto, Santana Junior descreve a prática da policultura neste período, processo marcado pela agricultura familiar pautada no consumo pessoal e venda do excedente:

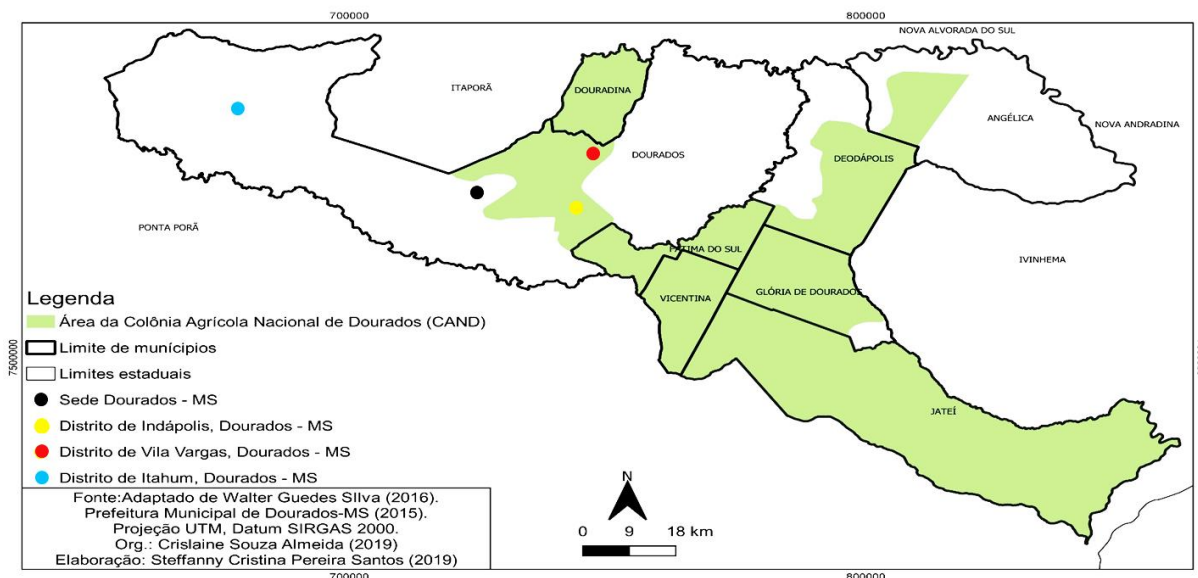
Historicamente, *o modelo de produção da CAND, era caracterizado até a década de 1960, como um sistema policultor, havendo diversificação de culturas, tais como feijão, arroz, milho, mandioca, amendoim e algodão, cultivados para o próprio consumo familiar*, exceto o amendoim e o algodão, cultivados para o mercado local. *Eram plantações que contavam apenas com o trabalho familiar e/ou parcerias com vizinhos*, utilizando-se apenas instrumentos manuais e de tração animal. *Para a comercialização do excedente*, enfrentavam dificuldades de escoamento, em virtude das péssimas condições das vias de circulação, ficando os colonos à mercê dos atravessadores, que passavam a dominar o escoamento da produção. (SANTANA JUNIOR, 2009, p. 99, grifo nosso)

Sobre a transformação deste território, Silvana Sotolani Furlan (2008) relata que, pela grande concentração de colonos na região da CAND, houve a necessidade de criar uma serraria e hospitais. Contudo, próximo dessa serraria, surgiu um pequeno povoado que, pela Lei Estadual nº 2.101, de 20 de dezembro de 1963, criou oficialmente o Distrito de Serraria.

Mais tarde, por meio da Lei Estadual nº 387, de 20 de setembro de 1983, em seu Artigo 1º, o Distrito de Serraria passou a denominar-se, como conhecemos hoje, Distrito de Indápolis. Este nome é a junção da sigla INDA e o termo *polis*. INDA significa “Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola”, e *polis* vem do latim, significando cidade (SANTOS, 2009, p. 39).

É nesse período que se deu início, dentro da Colônia, a pedidos e solicitações para a criação de escolas, de modo a atender a demanda e as necessidades dos filhos dos colonos. De acordo com Santini (2012, p. 48): “Juntamente com os colonos, vieram para a CAND, algumas comunidades religiosas, a maioria católica, dentre elas, podemos destacar os palatinos, franciscanos e salesianos.” Logo, foram estes religiosos que perceberam a carência da educação, e iniciaram projetos para implantação de escolas com características agrícolas que atendessem à realidade local.

Mapa 1 – Distritos de Dourados-MS localizados na área da Colônia Agrícola de Dourados (CAND).



Fonte: Crislaine Sousa Almeida (2021)

2.3.2 De escolas rurais à Escola do Campo

Foi a partir da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) que surgiu a necessidade de elaborar e implantar escolas para os filhos dos colonos que chegavam à região. Neste contexto, a Igreja Católica teve uma forte influência no campo da educação e da saúde nessa região, pois no território da Serraria “[...] no ano de 1955, as Irmãs Vicentinas chegaram a assumir o *trabalho precioso de evangelização, com professores e dirigentes de um hospital*” (SANTOS, 2009, p. 40, grifo nosso).

À vista disso, as Irmãs Vicentinas⁷, Ir. Maria Franco, Ir. Clara Araújo, Ir. Ângela Cavalcante e Ir. Callier, com muito esforço e labuta, fundaram a primeira escola do Distrito de Serraria, denominada Escola Rural Mista.

A Escola Rural Mista de Serraria foi fundada pelas irmãs da igreja católica no ano de 1955, quando chegaram à região de Indápolis (na época denominada Serraria) para trabalhar em um hospital. Com o passar do tempo elas sentiram a necessidade de desenvolver um trabalho educacional com as crianças da região já que até então não existia nenhuma entidade que realizasse este trabalho. De acordo com informações que tivemos, as primeiras práticas educativas realizadas pelas irmãs aconteciam embaixo de um pé de laranjeira. Mas o número de crianças foi aumentando e seria inviável continuar naquelas condições. Diante disso a irmã Ângela Cavalcante, uma das professoras pioneiras da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), enviou um documento ao então governador de Mato Grosso, João Ponce de

⁷ Pertencem à congregação religiosa feminina católica fundada pelo Santo São Vicente de Paulo.

Arruda, por intermédio do então deputado José Cerqueira, que estivera visitando a região. Atendendo à solicitação da religiosa os políticos se engajaram na luta para conseguir um espaço onde as irmãs pudessem continuar desenvolvendo o trabalho que haviam começado. Com a doação de um terreno foi possível construir a escola e assim as irmãs continuaram desenvolvendo aquele trabalho considerado de extrema importância para aquela comunidade. (PROVÁSIO; SILVEIRA; FERRO, 2013, p. 01-02, grifo nosso)

A escola foi criada com a finalidade de atender os filhos dos colonos que habitavam na Serraria e ainda advindos das redondezas da CAND. Contudo, nessa época, a escola estava “ofertando apenas o ensino fundamental da 1ª à 4ª série.” (BENITES, 2013, p. 08). Mas no decorrer dos anos, a Escola Rural Mista de Serraria sofreu várias transformações em sua estrutura e organização, e a partir de 1988, conforme decreto nº 9.104, de 12 maio de 1998, a escola passou a denominar-se Escola Estadual São José⁸. Como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP/EESÃO JOSÉ):

A Escola Estadual São José, com sede no Distrito de Indápolis, Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul, funciona desde 1955 e era chamada de Escola Rural Mista de “Serraria”. Através do decreto nº 987 de 19/09/60, foi criada com o nome de Escolas Reunidas de São José, conforme D.O. nº.13.845 de 29/09/60. No ano de 1970 foi elevada à categoria de grupo Escolar São José conforme decreto nº 1216, de 03/08/70, D.O. de 07/08/70.

Em 1974 passou a ser chamada de Escola Estadual de 1º Grau São José, decreto nº. 2181, de 26/08/70, D.O. de 28/08/74.

No ano de 1992, com a inclusão do Pré-Escolar passa a denominar-se Escola Estadual de Pré-Escolar e 1º Grau São José.

Em 1998 com a implantação do Ciclo, veio a desativação do Pré-Escolar e a escola passou a denominar-se Escola Estadual São José, conforme decreto nº. 9.104, de 12/05/98.

Em 2005 passa de ciclo para seriado. Em 2007 a organização curricular passa a vigorar de acordo com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com o ingresso do aluno na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental a partir de 6 (seis) anos de idade, completados até o dia 31/03 do ano vigente. A partir de 01/01/2012, conforme Resolução/SED nº. 2507, de 29/12/11, a Escola passa a atuar na modalidade Educação Básica do Campo.

(PPP/EESÃO JOSÉ, 2012, p. 03-04)

A partir de dezembro de 2011, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) iniciou o processo de implantação de escolas classificadas como escolas de Educação Básica do Campo e ainda vem sendo atualizada. Com isso, a Resolução/SED nº 2507, de 29 de dezembro de 2011, autorizou o funcionamento da Escola Estadual São José a atuar na modalidade Educação Básica do Campo através dos Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁸ Denominação esta que permaneceu até 2017, quando sofreu alterações pelo Decreto nº 14.707, de 30 de março de 2017.

Figura 1 – Escola Estadual São José em 2013



Fonte: Elaine Cristina Couto de Amorim Benites (2013)

Decorridos um ano da abertura da Escola Rural Mista, já no ano de 1956, iniciaram-se também projetos para implantação de uma Escola Agrícola na Serraria. A ideia partiu dos Salesianos de Dom Bosco⁹, que vieram para a região da CAND na década de 1950, dando início a atividades religiosas e agrícolas com os colonos e seus filhos que viviam como assentados. Claudete Soares de Andrade Santos relata:

As ações católicas mobilizadas pelos salesianos, além da criação de novas capelas que se situavam em áreas rurais e vilarejos vizinhos, também visaram a educação. O projeto de construção de uma escola agrícola foi anunciado assim que os padres chegaram ao local, para realizar o projeto receberam um lote de terras cedido pela administração da Colônia. (SANTOS, 2007, p. 52 -53)

Segundo Osvaldo dos Santos (2009), em 1956, o salesiano Padre André Capelli chegou à Serraria para fundar a mais nova escola do território da CAND, intitulada Escola Agrícola Dom Bosco, somando ao desenvolvimento educacional e agrícola da região. Ainda de acordo com o autor:

Em 16 de maio de 1956, chegou à Serraria o padre Azélio Capelli, popularmente conhecido como padre André. A Missão Salesiana de Mato Grosso — MSMT — ganhou um lote *para dar início a um internato (Escola Agrícola)*, e o padre Capelli, com espírito inquieto e empreendedor, causou transformações na Serraria. Não apenas físicas, mas também, e principalmente, morais e éticas para colocar o projeto a funcionar. *Com muita labuta e audácia, foi capaz de instaurar uma escola, começando assim a receber os primeiros internos no ano de 1957.* (SANTOS, 2009, p. 40, grifo nosso)

⁹ Os padres salesianos são sacerdotes que pertencem à congregação religiosa da Igreja Católica - Sociedade de São Francisco de Sales, fundada por São João Bosco em 1859.

O território do Distrito de Serraria era constituído de propriedades rurais e famílias agrícolas, então, em vista disso, padre André pensou a escola com o “[...] intuito de atender aos filhos dos colonos da CAND, no sentido de dar uma formação agrícola, para que os mesmos continuassem no campo” (SANTINI, 2012, p. 52). Neste contexto, a autora conclui:

É com esta visão de que a formação agrícola seria a grande solução econômica para o país que o Padre André Cappeli dará início às obras em prol da construção de um colégio *voltado para a formação agrícola dos alunos*. Essa preocupação *voltada para a capacitação dos jovens deve-se ao fato de que, apesar de ter terras férteis e uma grande variedade de produtos agrícolas, muitos dos colonos que aqui residiam não sabiam como lidar com a terra*, uma boa parte havia residido apenas em áreas urbanas e, portanto, desconheciam muitas das técnicas e dos modos de trabalho com o campo. (SANTINI, 2012, p. 49-50, grifo nosso)

Com relação à organização espacial da escola, Silvana Sotolani Furlan descreve:

A Escola Agrícola funcionava na antiga construção de madeira num amplo espaço cercado por plantações de café; os seus professores, ou melhor, “mestres” como eram chamados pelos alunos foram: Inácio, Alcides, vindo de Mirandópolis, SP, Rafael e o assistente Pedron Bruno, vindos da Itália. Havia ainda o Pe. Sebastião Vilela, que além de diretor, lecionava as disciplinas de português e ensino religioso, e Pe. André, definido pelo Sr. Luis como um “excelente professor de matemática. (FURLAN, 2008, p. 24)

A escola agrícola, criada no território do Distrito, apresentou uma realidade de fato agrícola, capacitando os filhos dos agricultores/colonos para o trato (trabalho) com a terra, referindo-se à prática de atividades agrícolas; contudo, a escola destinava-se apenas ao sexo masculino em regime de internato (SILVA, 2013). Desta forma, como apontado por Borges (2012), para auxiliar seus familiares na lida do campo, os alunos

[...] recebiam a preparação prática quando do manejo adequado no trato agrícola, como criação de porcos, cultivo de plantas e outros assuntos bem práticos. Entretanto, não havia aulas teóricas sobre o campo, sobre quais técnicas seriam mais indicadas para o trato da terra, bem como para o cultivo das plantas, criação de porcos, galinhas e vacas leiteiras; na verdade, esses assuntos eram aprendidos na prática, *visto que o objetivo não era a formação de técnicos agrícolas, mas sim para o auxílio das famílias de colonos que moravam na região*. (BORGES, 2012, p. 76, grifo nosso)

Neste contexto é que Santini (2012, p. 53) explica o motivo pelo qual a escola era considerada de natureza técnica/prática e não teórica:

Essa pouca especialização, no trato com a terra, era uma das justificativas do Colégio Agrícola Dom Bosco, que buscava capacitar os filhos dos colonos, para que estes pudessem melhorar a qualidade e a produtividade das terras pertencentes aos seus pais e demais colonos, o que justifica o fato de as disciplinas serem de cunho prático e não teórico.

Para entender um pouco da rotina diária dos alunos que integravam a escola agrícola em regime de internato, Rozângela Soares Borges descreve:

Funcionando em regime de internato, os alunos da Escola Agrícola tinham algumas obrigações e responsabilidades diárias. Por exemplo, tudo o que era produzido pelos alunos, era consumido por eles mesmos, como o leite retirado das vacas leiteiras, que era adoçado com rapadura, também produzida dentro da escola. Os internos passavam os finais de semana na própria escola e raramente podiam ir para casa, devido às grandes distâncias da escola para as residências. Desse modo, aos finais de semana eram comuns, as atividades recreativas como almoço com familiares, jogos de futebol no campinho da escola, bem como tocar violão, ouvir música no rádio, ou ainda, assistir filmes de faroeste que eram projetados por uma máquina cinematográfica de 16 mm vinda da Alemanha. Ainda era comum nos finais de semana, na Escola, a vinda das famílias para visitarem os internos. Para que pudessem realizar alguns passeios com os seus familiares, os alunos deveriam estar sempre acompanhados de um dos padres, o que não agradava a todos os internos. (BORGES, 2012, p. 77)

A Escola Agrícola Dom Bosco, em regime de internato, sempre esteve funcionando dentro dos moldes da Igreja Católica e de ensinamentos agrícolas comandados pelos salesianos. Porém, em 1969, por meio do Decreto nº 1.554, de 04 de novembro, a instituição passou para as mãos do Estado, o que alterou seu funcionamento e seus objetivos, tornando-se Ginásio Agrícola Dom Bosco. Contudo, a escola continuou com a demanda dos filhos de colonos rurais carentes, que residiam na CAND (BORGES, 2012). Desse modo, nos próximos anos, a Escola Agrícola Dom Bosco continuou sofrendo transformações, até que, a partir do ano de 2000, de acordo com a Deliberação CEE/MS nº 5.838, de 11 de agosto de 2000, a escola passou a denominar-se Escola Estadual Dom Bosco¹⁰. Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP/EEDOM BOSCO):

A escola originou-se através dos padres da Missão Salesiana na década de 60, e sua criação aconteceu através do Decreto nº 2.177, de 26 de agosto de 1974. Com a denominação de Escola Estadual de 1º grau Dom Bosco. Conforme Decreto nº 6.492, de 19 de maio de 1992, passou a denominar-se Escola Estadual de Pré-escolar, 1º e 2º graus “Dom Bosco” — autorização CCE nº 3330, de 07 de outubro de 1992.

Deliberação CEE/MS nº 5838, de 11 de agosto de 2000, formaliza a Educação Básica, com integração do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a escola passa a denominar-se Escola Estadual Dom Bosco. Resolução / SED nº 1678, de 01/12/03, último ato de autorização de curso — período de 05 anos a contar de 2003, processo nº 29/049791/03, pág. 41. Resolução/SED nº 1937, de 13/03/2006, no período de 04 anos, com autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Resolução/SED nº 2.507, de 29/12/2011, autoriza o Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Educação Básica do Campo.

(PPP/EEDOM BOSCO, 2012, p. 03)

¹⁰ Denominação esta que permaneceu até 2017, quando sofreu alterações pelo Decreto nº 14.707, de 30 de março de 2017.

De natureza igual, a Escola Estadual São José, pela Resolução/SED nº 2.507 de 29 de dezembro de 2011, foi autorizada a funcionar como Escola Estadual Dom Bosco na modalidade Educação Básica do Campo, através do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Figura 2 – Escola Estadual Dom Bosco em 2016



Fonte: Crislaine Souza Almeida (2017)

Pode-se observar que, a partir de 2011, as escolas estaduais (Dom Bosco e São José) tornaram-se escolas do campo, contudo, é importante ressaltar o motivo pelo qual receberam esta classificação. Nas palavras do técnico representante da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), as escolas possuíam os referidos pré-requisitos:

As escolas do campo são determinadas a partir da comunidade a que está inserida, algumas estão *em assentamentos rurais, outras em distritos, ribeirinhos*, entre outros. Para entender porque essas [...] escolas foram determinadas do campo, deve se estudar *o movimento de territorialização local que se deu a partir das migrações para colonização, a Colônia Agrícola de Dourados*, os territórios federais, Mate Laranjeira, estrada de ferro, entre outros processos. (2019, *apud* ALMEIDA, 2021, p. 84, grifo nosso)

Ainda em seu relato:

No caso dessas escolas *a territorialização se deu principalmente a partir da CAND — Colônia Agrícola de Dourados* — e a abertura da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. *Esses territórios são constituídos por propriedades rurais, logo os alunos são oriundos dos distritos e das propriedades*. (2019, *apud* ALMEIDA, 2021, p. 84, grifo nosso)

O discurso do técnico define os critérios que a SED/MS adotou para classificar as escolas como sendo do campo, e também, caracteriza as relações que as escolas apresentam com o território da CAND, e sobretudo, com o Distrito de Indápolis. Assim, diante das relações que o ser humano estabelece com seu próprio território, Crislaine Souza Almeida afirma que,

para o técnico “[...] a Colônia Agrícola Nacional de Dourados *consolidou territorialidades que são indicativos de um modo de viver campesino, tendo consolidado uma identidade “do campo”* e isso aconteceu antes mesmo da constituição do município de Dourados, no então Mato Grosso” (ALMEIDA, 2021, p. 84, grifo nosso).

No ano de 2017 extinguiram-se as Escolas Dom Bosco e São José. Com estrutura nova e sede no Distrito de Indápolis, foi implantada uma nova Escola Estadual, denominada Joaquim Vaz de Oliveira, criada pelo Decreto nº 14.623, de 13 de dezembro de 2016:

Art. 1º Cria-se a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, com sede no Distrito de Indápolis, Município de Dourados-MS.

Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação prover os recursos materiais e humanos necessários ao funcionamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, em conformidade com as normas do Sistema Estadual de Ensino.

(MATO GROSSO DO SUL, 2017)

A escola passou a funcionar no dia 15 de fevereiro de 2017, através da Resolução SED/MS nº 3.206/2016. Nesse contexto, em 2017, foram fechadas, ou desativadas, as duas escolas do campo que compunham a região de Indápolis. Conforme consta no Decreto nº 14.707, de 30 de março de 2017, a escola Joaquim Vaz de Oliveira surgiu da integralização das Escolas Estaduais Dom Bosco e São José:

Art. 1º Integram-se as Escolas Estaduais Dom Bosco e São José à Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, localizadas no Distrito de Indápolis, Município de Dourados.

Art. 2º Compete à Secretaria de Estado de Educação:

I - Prover a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira com recursos materiais e humanos necessários ao seu funcionamento, em conformidade com as normas do Sistema Estadual de Ensino;

II - Dar destinação aos arquivos das unidades integradas;

III - Assegurar, no que lhe couber, os atos legais referentes às Escolas Estaduais Dom Bosco e São José.

(MATO GROSSO DO SUL, 2017)

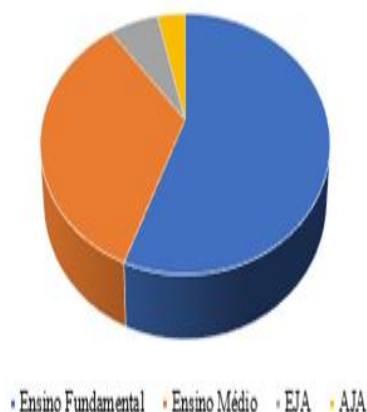
A escola Joaquim Vaz de Oliveira é implantada, e de imediato nasce, do ponto de vista legal, como escola do campo, a partir da Resolução/SED nº 3.206, de 15 de fevereiro de 2017, que:

Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira para oferecer a educação básica e a autorização de funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade Educação Básica do Campo, localizada no Município de Dourados-MS. (MATO GROSSO DO SUL, 2017)

Atualmente, a escola está funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Oferece as etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao início do ano letivo de 2021, foram

matriculados 615 estudantes, sendo 343 no ensino fundamental (55,77 %) e 209 no Ensino Médio (34 %), além de 40 no EJA Ensino Fundamental (6,50 %) e 23 no AJA Ensino Fundamental (3,73 %), conforme Figura 3.

Figura 3 – Número de matriculados na escola Joaquim Vaz de Oliveira em 2021



Fonte: Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira (2021)

Os estudantes atendidos pela escola Joaquim Vaz de Oliveira são oriundos do Distrito de Indápolis e das propriedades rurais da região, como sítios, chácaras, fazendas, entre outros.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP/EEJVO), a realidade da maioria dos estudantes encontra-se no campo, como lugar de moradia. Contudo, muitos necessitam de transporte rural para se locomover até à escola, sendo, que dentre estes, boa parte mora em região de difícil acesso e, por isso, nos dias chuvosos não consegue frequentar às aulas, visto que os ônibus não conseguem trafegar pelas estradas. Além disso, o tempo de safra também determina impedimento para muitos estudantes frequentarem à escola enquanto trabalham.

As safras são intercaladas entre a soja e o milho, no final de cada ano, nos meses de outubro e novembro tem-se o plantio da soja e sua colheita se dá nos meses de fevereiro e março do ano seguinte, o plantio do milho se dá na sequência no mês de abril e sua colheita entre os meses de julho e agosto. (PPP/ EEJVO, 2020, p. 03)

Embora encontremos no PPP da escola a constatação de que o tempo das safras interfere na organização da escola, esta segue o mesmo calendário das escolas de áreas urbanas, não havendo adaptação à realidade da escola do campo.

A comunidade local, na qual a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira está inserida, possui aproximadamente 3.000 habitantes, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010. A Escola localiza-se no Distrito de Indápolis, zona

rural a 27 quilômetros (km) a leste do município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul.

A comunidade organiza-se espacialmente com: unidade de saúde, correio, ginásio de esportes, academia, campo de futebol, centro comunitário, igrejas, seminário salesiano, cemitério, uma praça com academia ao ar livre e pista para caminhada. Observa-se pequena atividade comercial, como lojas de utilidades e de produtos agrorurais, cerealistas, padaria, farmácia, mercados, açougue, bares e lanchonetes. Quanto às atividades culturais, o Distrito realiza festas populares, sendo estas religiosas, da comunidade e da própria Escola.

A agricultura desta região está fortemente caracterizada por uma organização espacial que atende ao modo de produção capitalista, ou seja, o espaço reproduz o agronegócio: “As principais atividades no Distrito de Indápolis são a agricultura, com o plantio de soja e milho, e a criação de animais: suinocultura, avicultura e piscicultura.” (PPP/EEJVO, 2020, p. 03).

Figura 4 – Vista lateral da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira em 2021



Fonte: Arquivo pessoal do Autor (2021)

Na Figura 04 observamos a escola rodeada pela monocultura do milho, ainda no período que antecede a colheita. Vemos nesta imagem uma contradição, pois o modo de produção que a escola do campo valoriza baseia-se na agricultura camponesa, mas nos arredores da escola se reproduz o modo de produção da agricultura do agronegócio.

A cada ano o agronegócio se territorializa com maior efetividade no Distrito. Assim, a economia da região de Indápolis concentra-se neste sistema produtivo. Ao passar dos anos, foram implantadas empresas e cooperativas voltadas à lógica capitalista de produção, sendo elas: INCAMPO – Produtos Agropecuários; CENTERPLAN – Projetos Agropecuários;

INCOPORÃ – Cerealista; JHD – Cerealista; CVALE – Cooperativa Agroindustrial; e a LAR – Cooperativa Agroindustrial.

As famílias da região, em sua grande maioria, têm a maior parte de sua renda gerada pelo lucro de suas propriedades ou arrendamentos, a partir do cultivo da monocultura da soja e do milho. Alguns ainda trabalham em grandes e médias fazendas como funcionários na produção de cereais e criação de gado, outros ainda são empregados de usinas e do pequeno comércio local.

A Educação do Campo, por outro lado, se contrapõe ao agronegócio, ao qual as escolas não são necessárias nestes territórios de produção em larga escala. Rodrigo Simão Camacho defende que a Educação do Campo:

[...] é uma *educação contra o capital*, mais especificamente, contra o agronegócio. Pois, o mesmo é inimigo do campesinato. A agricultura camponesa e a agricultura capitalista são formadas por classes antagônicas. [...] Neste contexto, a Educação do Campo se transforma em um instrumento de resistência cultural e política da classe camponesa frente ao capital. Para ela se territorializar, necessariamente, é preciso *desterritorializar o agronegócio*. (CAMACHO, 2014, p. 319, grifo do autor)

Na perspectiva da Educação do Campo, entendemos que, mais do que buscar enquadrar a escola da comunidade de Indápolis como uma escola no campo, ou uma escola do campo, importa-nos abordar os avanços e limites por ela apresentados. Na continuidade de nossa pesquisa é possível constatar experiências contraditórias quanto ao questionamento do agronegócio na realidade da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira.

CAPÍTULO 3 – ESTUDOS DO PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA

Neste capítulo, apresentamos o programa Etnomatemática como proposta educacional que valoriza os conhecimentos presentes na vivência de grupos socioculturais, particularmente, o saber/fazer no contexto da população do campo. Desse modo, acreditamos que a Etnomatemática, enquanto metodologia (ou ação pedagógica), possibilita um olhar pedagógico sobre o ensinar e o aprender conceitos matemáticos na Educação do Campo. Contudo, é preciso relacionar e contextualizar a matemática utilizada em sala de aula com os conhecimentos matemáticos produzidos culturalmente, no cotidiano dos povos do campo, e constantemente respeitar as raízes e características peculiares desse grupo.

3.1 Etnomatemática: origem e caracterização

A disciplina matemática, conforme conhecemos atualmente, tem caráter universal, e, segundo D'Ambrosio (2012), sua origem se deu na Europa; a partir do período colonial, a disciplina foi expandida e imposta a todo o mundo. O autor revela que “a matemática tem sido conceituada como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e as suas características apontam para precisão, rigor, exatidão” (D'AMBROSIO, 2012, p. 103). É um saber incontestável, reconhecido por uma comunidade científica e ensinado a toda comunidade escolar.

Portanto, ao trabalhar essa matemática em outros ambientes educacionais, com culturas de “nativos ou afro-americanos ou outros não europeus, de trabalhadores oprimidos e de classes marginalizadas” (D'AMBROSIO, 2012, p. 103), chega-se à conclusão de que o processo de escolarização dominante se torna uma farsa, pois destrói as raízes e identidades culturais destes povos. Em suas palavras:

[...] uma vez terminado o espetáculo, tudo volta ao que era, ao passo que na educação o real é substituído por uma situação que é idealizada para satisfazer os objetivos do dominador. Nada volta ao real ao terminar a experiência educacional. O aluno tem suas raízes culturais que, parte de sua identidade, são eliminadas no processo. (D'AMBROSIO, 2012, p. 104)

Nesse sentido, no âmbito educacional, a matemática praticada no currículo das escolas consegue distanciar os alunos de seus contextos socioculturais, como os autores esclarecem:

[...] o ensino de Matemática era embasado em métodos mecânicos, de repetição, sem abertura ao diálogo e criação, que distanciávamos alunos de seus contextos

socioculturais, não considerando as produções de sentidos e de significados matemáticos que pudessem se mostrar no âmbito do mesmo. (JUNIOR; ARAÚJO; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2021, p. 03)

Diante disso, no campo da Educação Matemática, emergiram fortes discussões e críticas de estudiosos sobre o modelo de ensino tradicional da matemática em ambientes escolares. Sendo assim, D'Ambrosio (1989, p. 15) explica como é uma aula tradicional de matemática no seu entendimento:

Sabe-se que a típica aula de matemática [...] ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julga importante. O aluno, por sua vez, copia da lousa para o seu caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor.

No entanto, a partir dessas discussões, estudos realizados por vários pesquisadores, entre eles Ubiratan D'Ambrosio, manifestaram a importância de uma nova atitude do professor que, em suas práticas pedagógicas, seja capaz de ultrapassar as paredes da sala de aula, acolhendo os saberes presentes em diferentes contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos.

Esta linha de pesquisadores revela interesses educacionais em legitimar e reconhecer o saber/fazer matemático produzido pelos grupos culturais aos quais os educandos pertencem, como: camponeses, indígenas, pedreiros, artesãos, pescadores, entre outros; deste modo, as práticas vivenciadas nos diferentes contextos culturais dos estudantes devem ser valorizadas. Nesse sentido, D'Ambrosio (2002) afirma que tais saberes e fazeres estão presentes no cotidiano desses povos, e que seus conhecimentos matemáticos são produzidos especificamente no ambiente original:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura. (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 22)

A partir daí, em contraposição ao ensino tradicional, em meados da década de 1970, foi introduzido (originado) o programa educacional denominado Etnomatemática, tendo como precursor o professor Ubiratan D'Ambrosio. A proposta era motivada “pela procura de entender o saber/fazer matemático ao longo da História da Humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações” (D'AMBRÓSIO, 2002, p. 17). O programa ia de encontro às bases da Enomatemática, lançadas no Terceiro Congresso Internacional de Educação Matemática (ICME – 3), realizado em Karlsruhe, na Alemanha (D'AMBROSIO, 1993).

D'Ambrósio (2002, p. 09) aponta que:

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

No entanto, o autor continua explicando que o programa Etnomatemática não se esgota no entender o conhecimento (saber e fazer) matemático das culturas periféricas, mesmo quando se percebe uma ênfase na matemática presente nelas; o programa visa “um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Porém, que não se confunda com a Matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina [...]” (D'AMBROSIO, 2018, p. 11).

Desse modo, para compor a definição do programa, Ubiratan utiliza de explicação etimológica, que sinteticamente significa *a arte de explicar a realidade de diferentes grupos culturais*. Em seu dizer:

A palavra etnomatemática, como eu a concebo, é composta de três raízes: etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); matema significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, sintetizando essas três raízes, temos etno+matema+tica, ou etnomatemática, que, portanto, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais. (D'AMBROSIO, 2008, p. 08)

Rosa e Orey (2005, p. 6) explicam com mais detalhes o que o programa Etnomatemática na perspectiva D'ambrosiana propõe:

[...] o estudo das ideias e práticas matemáticas que foram desenvolvidas por culturas específicas (*etno versus etnia*) através da história, com a utilização de técnicas e ideias (*tics = técnica*) apropriadas para cada contexto cultural, com o objetivo de aprender a lidar com o ambiente, como, por exemplo, trabalhar com medidas, cálculos, inferências, comparações e classificações. Assim, essas culturas específicas desenvolveram a habilidade de modelar os meios natural e social, de acordo com as próprias necessidades, para explicar e entender determinados fenômenos (*mathema*) que ocorrerem nesses meios.

Diante dessa nova abordagem educacional, acreditamos que existem outras matemáticas além da única que permeia os currículos da educação no Brasil. Com isso, Almeida (2017, p. 18) argumenta que a Etnomatemática surge como resistência a este modelo universal e excludente:

Podemos reconhecer a Etnomatemática como um movimento de reação ao discurso que estabelece a existência de uma Matemática única, convencional, sendo prestigiada

e privilegiada como forma exclusiva de fazer e entender essa área do conhecimento, relegando ao segundo plano, ou melhor, desconsiderando outros fazeres e conhecimentos matemáticos, que não os academicamente reconhecidos.

Nesse sentido, os autores Almeida e Antunes (2020, p. 21) apontam que a Etnomatemática é o caminho para o ensino contextualizado da matemática e que esta disciplina Matemática, atualmente, não é compreendida pela sociedade em sua totalidade. Para as autoras:

A Matemática é uma disciplina que é interpretada por uma parcela da sociedade atual apenas como um corpo rígido de conceitos, passíveis de decodificação. Ressaltamos a necessidade de os dirigentes da Educação formularem políticas públicas capazes de formar professores para um ensino contextualizado da Matemática, a partir, também, das premissas da Etnomatemática.

Acreditamos que a teorização de Ubiratan D'Ambrosio, sobre o programa Etnomatemática, influenciou a educação matemática, assim como a educação em geral. Este posicionamento cultural e crítico foi reconhecido por documentos oficiais, como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais fazem referências ao programa, ao afirmar que a matemática não é produzida exclusivamente por matemáticos/cientistas, mas também por grupos socioculturais em sua totalidade. Com isso, o documento valoriza o saber matemático, intuitivo e cultural em contextos específicos.

A construção e a utilização do conhecimento matemático não são feitas apenas por matemáticos, cientistas ou engenheiros, mas, de formas diferenciadas, por todos os grupos socioculturais, que desenvolvem e utilizam habilidades para contar, localizar, medir, desenhar, representar, jogar e explicar, em função de suas necessidades e interesses. Valorizar esse saber matemático, intuitivo e cultural, aproximar o saber escolar do universo cultural em que o aluno está inserido, é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, ao dar importância a esse saber, a escola contribui para a superação do preconceito de que Matemática é um conhecimento produzido exclusivamente por determinados grupos sociais ou sociedades mais desenvolvidas. (BRASIL, 1997, p. 27-28)

Nesse contexto, o autor Esquinalha (2004, p. 08) reforça que não podemos menosprezar o conhecimento matemático produzido pelos povos de diferentes grupos socioculturais, pois estes desenvolvem sua forma específica de matematizar, de acordo com suas necessidades. Em sua fala:

[...] chegamos à Etnomatemática, e à conclusão de que não devemos inferiorizar ou mesmo tomar como simples curiosidades da História da Matemática, as matematizações dos povos não centro-europeus ao longo dos séculos, já que cada povo desenvolve sua própria forma de matematizar de acordo com suas necessidades, e está mais do que comprovado que suas matemáticas, ainda que muitas vezes não compreendidas por nós ocidentais, até porque sempre queremos entendê-las a partir da nossa, são tão ou até mais eficazes do que a ocidental.

Alexandria Monteiro (1998) apresenta a Etnomatemática como importante programa que tem função de legitimar todo saber/fazer no interior de diferentes grupos, valorizando discursos que foram excluídos:

[...] Entendo que a Etnomatemática, enquanto um programa de pesquisa, apropria-se de uma ciência construída e estabelecida por diferentes grupos, e que se caracteriza por um discurso narrativo, quase sempre oral por práticas manuais (como a construção de cestos) e que também é legitimada por estabelecer valores e critérios de aplicabilidade, construídos no interior do grupo. Dessa forma, a Etnomatemática elege diferentes discursos que são excluídos e renegados por não serem legitimados pelo saber acadêmico. (MONTEIRO, 1998, p. 79)

Entendemos que a Etnomatemática surge a partir da resistência de alguns pesquisadores frente à matemática dominante na época. Contudo, vimos que esta proposta tem como objetivo essencial valorizar o saber/fazer dos diferentes grupos socioculturais e que esse processo precisa ser reconhecido na relação de ensino e aprendizagem dos ambientes educativos atuais. Nessa perspectiva, Silva e Souza (2005, p. 56) apontam:

Etnomatemática: é uma tendência educacional cuja ênfase incide sobre a valorização e a busca do conhecimento cultural em seus diversos contextos. Volta-se para qualquer forma de conhecimento cultural ou atividade social que possa ser utilizada no processo ensino-aprendizagem.

Sintetizando, acreditamos que o programa Etnomatemática se relaciona à Educação do Campo, pois possibilita uma proposta pedagógica alternativa de ensino da matemática à população do campo; como já exposto, a realidade do campo está permeada pela luta por sua permanência na terra e pela valorização de sua cultura, identidade, saberes e valores. Portanto, a Etnomatemática vem se mostrando como um aporte teórico metodológico para o fortalecimento das raízes culturais em que os estudantes do campo estão inseridos.

3.2 Etnomatemática no contexto da Educação do Campo

A Educação do Campo como apresentamos, é uma conquista relativamente nova, e a Etnomatemática vem de encontro aos anseios desta modalidade de ensino, uma vez que “A Etnomatemática está associada como uma alternativa para o ensino de Matemática que considera as mais diversas formas do fazer matemático, na vida cotidiana do aluno” (NETO; SALES; KAIBER; MEIRA, 2021, p. 171).

Os autores Gaspi e Silva (2011) discutem que o ensino de matemática, da maneira que é trabalhado com os estudantes do campo, muitas vezes foge à realidade destes, ignorando sua

cultura e o ambiente em que vivem. Nesse sentido, relatam: “O que se vê na grande maioria das escolas é a Matemática sendo ensinada sem a preocupação em estabelecer vínculos com a realidade e nem com o cotidiano do aluno” (GASPI; SILVA, 2011, p. 04).

Dentre os campos do programa Etnomatemática, encontramos aquele que proporciona conexões entre o saber/fazer do cotidiano dos alunos e o que precisa ser trabalhado na disciplina de matemática em sala de aula, sobretudo no contexto da Educação do Campo. Segundo Júnior e Auarek (2016, p. 02), a:

[...] Etnomatemática aponta para a necessidade dos professores proporcionarem ambientes de aprendizagem que facilitem, nos alunos, o desenvolvimento de atitudes e habilidades no sentido de produzir o conhecimento matemático e conexões com as suas práticas matemáticas no seu fazer cotidiano.

De acordo com D’ Ambrosio (1993, p. 06), o programa Etnomatemática pode ser desenvolvido como uma abordagem pedagógica alternativa em ambientes educativos. Em seu dizer:

[...] etnomatemática é um programa de pesquisa no sentido lakatosiano que vem mostrando uma alternativa válida para um programa de ação pedagógica. A Etnomatemática propõe um enfoque epistemológico alternativo associado a uma historiografia mais ampla. Parte da realidade e chega, de maneira natural e através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, à ação pedagógica.

Acreditamos que o programa Etnomatemática, em suas diferentes dimensões, pode ser um caminho para o professor de matemática de uma escola do campo, pois aponta possibilidades de ação pedagógica que dão suporte ao olhar o modo de vida de seus educandos. Ao conduzirmos uma ação pedagógica que se aproxima da realidade dos estudantes, estes sentirão seus saberes valorizados, proporcionando uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, os autores Silva e Queiroz (2018, p. 04) afirmam que, na realidade educacional, a Etnomatemática apresenta um leque de possibilidades para o professor trabalhar em sala de aula:

No ambiente educacional, mediante estudos realizados para o contexto pedagógico da Educação Matemática, a Etnomatemática vem assumir lugar de possibilidades no campo das estratégias de ensino, considerando a legitimidade do contexto social dos saberes adversos inerentes à Matemática. Deste modo, não se pode pensar na construção do ensino-aprendizagem, sem considerar a bagagem do educando, movido pela contextualidade do seu ambiente social.

Nesse sentido, Pinheiro e Costa (2016) reforçam a importância da perspectiva Etnomatemática estar presente no processo de ensino e aprendizagem da população do campo:

Nesta perspectiva dos saberes, entende-se que a etnomatemática pode ser inserida como ação pedagógica, mas sempre considerar as realidades cotidianas dos sujeitos e que estes indivíduos concebiam outras perspectivas da matemática na sua vida estudantil. A importância destes saberes e esta abordagem da etnomatemática como enfoque pedagógico das habilidades da mesma conduzirá a uma outra visão do aprendizado dos sujeitos. (PINHEIRO; COSTA, 2016, p. 24)

Para Gaspi e Silva (2011), a contextualização dos conteúdos matemáticos, a partir da realidade dos alunos do campo, promove a valorização e o fortalecimento de suas raízes culturais. Portanto, para eles a Etnomatemática se constitui em:

Uma proposta de ensinar matemática aproveitando o conhecimento do cotidiano do aluno agricultor buscando valorizar o conhecimento do dia-a-dia do aluno, contextualizando os conteúdos de matemática [...] com às práticas agrícolas, e com a realidade no qual se encontram inseridos. (GASPI; SILVA, 2011, p. 05)

Em seguida, os autores apontam os motivos que tornam necessário considerar e trabalhar com os conhecimentos já construídos pelos estudantes vindos da realidade do campo:

O aluno que está inserido no meio rural, desenvolve atividades na produção agrícola em parceria com a família, está vivendo no cotidiano, situações em que necessita e aplica vários conhecimentos matemáticos, conhecimentos estes, fundamentais e que podem determinar sua competência enquanto agricultor, e enquanto cidadão. Nada mais justo, que ver inserido em sua escola, conteúdos voltados a sua realidade. (GASPI; SILVA, 2011, p. 11)

Sobre a contextualização, D'Ambrosio explica que a “[...] contextualização é o reconhecimento de que memórias, mitos, linguagem, hábitos, cotidianos, valores, fazeres e saberes evoluem a partir de raízes culturais historicamente estabelecidas” (2012, p. 99 -100).

Diante disso, o processo de contextualização nas aulas de matemática, em outras palavras, a ação de estabelecer um contexto com um determinado grupo sociocultural, relacionando-o aos conteúdos curriculares de matemática, vem se mostrando como uma metodologia Etnomatemática, que oportuniza aproximar e resgatar o saber/fazer dos alunos do campo. Segundo Polegatti, Camargo e Savioli (2020, p. 498):

O procedimento pedagógico de contextualizar situações-problemas do cotidiano dos estudantes atrelados aos conteúdos curriculares de Matemática, possivelmente, favorece o início do processo de aprendizagem, ao sensibilizar os estudantes envolvidos com os dados que lhes são familiares, já conhecidos por eles, incluindo resoluções dessas situações e utilizando seus modos de matematizar.

No entanto, os autores apontam que a Etnomatemática, como ferramenta de ensino, não cessa quando os alunos conseguem resolver problemas contextualizados. Trata-se de um processo contínuo, onde os estudantes desenvolvem habilidades de resolver e inventar problemas oriundos do seu próprio cotidiano.

Mas, há professores que ensinam matemática abordando a Etnomatemática como uma metodologia e, cessam o processo de ensino, quando percebem que os estudantes são capazes de resolverem uma lista de situações-problemas contextualizadas, proposta por ele, considerando seu trabalho de ensino realizado ao perceber que o aluno aprendeu a resolver problemas. Ressaltamos que o conhecimento matemático não se resume a aprender resolver problemas propostos pelo outro, o processo de ensino não cessa na resolução ele prossegue na proposição de investigação de problemas por parte dos estudantes. (POLEGATTI; CAMARGO; SAVIOLI, 2020, p. 498)

Nesse sentido, é importante destacar que a contextualização, no âmbito da Etnomatemática, não se reduz a compreender que os conteúdos matemáticos, elencados em currículos, encontram-se presentes nas práticas cotidianas dos estudantes. Sendo a Etnomatemática um amplo programa que busca também outras formas de saber/fazer, outras formas de vida, torna-se necessário, no ambiente escolar, investigar as matemáticas diferentes que podem ser produzidas pelos estudantes que vivem no campo.

Para D'Ambrósio a Etnomatemática não é uma disciplina, de maneira que seja mais um conteúdo a ser ensinado nas escolas. Este entendimento, de acordo com o autor, evita

[...] incorrer nos erros da educação tradicional, isto é, não é apenas ensinar teorias e práticas congeladas nos livros, esperando que o aluno seja capaz de repetir o que outros fizeram. A etnomatemática propõe uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade. É por isso que na pedagogia da etnomatemática, utiliza-se muito a observação, a literatura, a leitura de periódicos e diários, os jogos, o cinema, etc. Tudo isso, que faz parte do cotidiano, tem importantes componentes matemáticos. (D'AMBRÓSIO, 2008, p.10)

Entendemos que ao adotar a perspectiva da Etnomatemática, os professores da Educação do Campo podem possibilitar aos estudantes uma aprendizagem com estratégias que consideram a realidade sociocultural do campo, respeitando assim suas diferenças, valorizando seus saberes e fazeres, e possibilitando ainda a construção de outros saberes e fazeres, de maneira que possam agregar conhecimentos que já carregam de suas vivências (PINHEIRO; COSTA, 2016).

No entanto, o que podemos ver é que ainda existe um grande desafio para a Etnomatemática adentrar os ambientes educacionais nas escolas no Brasil. Ubiratan D'Ambrósio (2008, p. 10) aponta um problema em relação aos docentes:

Uma grande dificuldade do processo educacional é que o professor não conhece o ambiente cultural dos estudantes e, portanto, fica difícil reconhecer o que o estudante já sabe e o que é capaz de fazer. Portanto, o professor toma como referência seu próprio ambiente cultural, sua cultura, suas experiências prévias. Esse é um dos maiores equívocos da educação.

Pinheiro e Costa (2016, p. 23) destacam também as dificuldades dos professores em reconhecer a Etnomatemática como proposta pedagógica:

O grande desafio é reconhecer esse conhecimento matemático desses grupos pelos docentes no ambiente escolar onde estes indivíduos estão inseridos; o que se observa é que as salas de aula são ambientes propícios para que se reconheça esses saberes destes grupos culturais, pois há vários representantes destes grupos num mesmo ambiente. O ponto crucial é saber conhecer e reconhecer a etnomatemática como perspectiva pedagógica e ainda uma ferramenta que favorece uma realidade a ser explorada e plenamente atuante no contexto escolar.

Diante desses fatores, que podem atrapalhar a aprendizagem de um morador do campo, Ubiratan D'Ambrosio propõe a perspectiva de que o professor deve tomar: uma postura de pesquisador ativo, que é própria de um docente que trabalha com a Etnomatemática. “De fato, o professor-pesquisador vem se mostrando como o novo perfil do docente. Pesquisador em ambas as direções: buscar o novo, junto com seus alunos, e conhecer o aluno, em suas características emocionais e culturais” (D'AMBROSIO, 2012, p. 96).

Neste sentido, e considerando as dificuldades e desafios que impedem que os professores identifiquem a Etnomatemática como uma perspectiva pedagógica, procuramos nesta pesquisa entender qual a percepção dos professores de matemática, em uma escola do campo, a respeito da realidade de seus alunos, e ainda qual a percepção e conhecimento que estes apresentam em relação à Etnomatemática.

Portanto, para trabalhar na perspectiva Etnomatemática, “[...] é preciso uma formação que permita ao professor conhecer seu aluno, seu contexto, seus saberes, bem como reconhecer os seus próprios saberes e o contexto, no qual ele, professor, está inserido.” (MOREIRA, 2010, p. 02). Desse modo, o perfil docente esperado para o exercício dessa abordagem precisa levar em conta alguns fatores relevantes:

[...] o preparo para o exercício da docência na perspectiva etnomatemática é amplo, porque reclama não apenas o reconhecimento de saberes, mas por exigir um olhar diferenciado sobre o aluno, considerando-o não apenas no espaço escolar, mas em todos os aspectos de sua vida. Demanda também, um reorganizar das ações na escola, repensando toda sua distribuição de tempo e espaço, bem como as relações interpessoais. O exercício do magistério, nessa perspectiva exige que o professor seja um investigador sobre o seu aluno, sobre o contexto sociocultural que está inserido, sobre o saber escolar a ser trabalhado, principalmente, estar aberto para ouvir as diferentes vozes que circulam sua ação. (MOREIRA, 2010, p. 11-12).

Em relação à formação de professores de matemática, Junior, Araújo, Oliveira e Pinheiro (2021, p. 13-14) explicam que:

[...] a Etnomatemática é central na formação de professores de matemática, e, portanto, solicita uma implementação formalizada, uma institucionalização, tal como propõe fazer um currículo de formação, não deixando, portanto, sua relevância dada à interpretação, mas de antemão a explicitando, enfatizando suas contribuições à formação, ao ensino e à aprendizagem.

Concordamos com os autores, pois acreditamos que,

[...] é necessária uma mudança de postura do professor, de forma que este crie um ambiente de aprendizagem que favoreça o reconhecimento do saber adquirido pelo aluno ao longo de suas vivências como ponto de partida, dando a ele a oportunidade de desenvolver seu conhecimento matemático a partir do que já conhece. (PEREIRA; MONDINI; PAULO; MOCROSKY, 2018, p. 55)

É notório que, no âmbito escolar, o ensino e aprendizagem da matemática na perspectiva da Etnomatemática oportuniza aos estudantes o contato/proximidade com sua realidade, com seus saberes/fazer do cotidiano, valorizando suas raízes culturais.

Nesse sentido, a discussão da Etnomatemática aproxima-se das questões levantadas pela Educação do Campo, principalmente ao pensar o ensino-aprendizagem *com* estudantes de áreas rurais. Sua perspectiva ultrapassa, ainda, a noção de simples contextualização, ou seja, a consciência de que os estudantes formam um grupo diferenciado. Embora seja importante que os professores reconheçam as especificidades do grupo social de seus alunos, a Etnomatemática propõe ações pedagógicas que vão além — a construção do conhecimento a partir dos saberes vindos do campo para a sala de aula, e baseados nestes, a concretização de novas aprendizagens.

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os caminhos que percorremos para a construção do objeto de pesquisa, utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Assim, recorrendo a figuras metodológicas, produzimos dois discursos distintos que representam cada qual uma coletividade. Esses discursos foram gerados pela necessidade de evidenciar a percepção dos sujeitos, no caso professores de matemática entrevistados, referente ao objetivo desta pesquisa, que é: *identificar e analisar o modo como a disciplina de matemática vem sendo trabalhada no currículo da escola do campo Joaquim Vaz de Oliveira na perspectiva da Etnomatemática.*

4.1 Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos uma metodologia de análise de depoimentos que pudesse organizar e expressar qualitativamente as compreensões e opiniões dos sujeitos desta pesquisa. Existem variadas maneiras de fazer isso, mas encontramos no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2000), uma forma de obter o pensar desse grupo a respeito do nosso objeto de estudo.

Os autores conceituam o Discurso do Sujeito Coletivo como:

Uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc. A proposta [...] consiste basicamente, em analisar o material verbal coletado extraindo-se de cada um dos depoimentos, artigos, cartas, *papers*, as ideias centrais e/ou ancoragens e as suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das ideias centrais ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 15-16)

O DSC representa o pensamento da coletividade, dando origem a um discurso-síntese expresso na primeira pessoa do singular. “Trata-se de um eu sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 16). Nesse contexto, ainda pontuam que: “O DSC é como se o discurso de todos fosse o discurso de um” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 20).

Para a elaboração de um DSC, é necessário, primeiramente, coletar a matéria-prima das representações, ou seja, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa. Para esse fim, dentre os

métodos, encontramos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, que, de acordo com os autores, é o método mais utilizado (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Desse modo, para a realização da entrevista, atendemos às orientações propostas pelos autores, visando o melhor desenvolvimento e aproveitamento desse método. O preparo do pesquisador e os momentos a serem seguidos são: a escolha dos sujeitos; a elaboração do roteiro de perguntas; o preparo dos entrevistadores; o preparo do ambiente para a entrevista; o preparo de equipamento e o clima da entrevista (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Em seguida, é necessário realizar o procedimento de transcrição das entrevistas gravadas, de maneira a preservar os discursos individuais em sua integralidade. Com os dados em mãos, estes são tabulados para a extração das Expressões-Chave, Ideias Centrais e Ancoragens presentes na fala de cada sujeito (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Segundo Lefèvre; Lefèvre (2000, p. 20), após a coleta dos discursos individuais, em resumo,

[...] parte-se dos discursos em estado bruto, que são submetidos a um trabalho analítico inicial de decomposição que consiste, basicamente, na seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social.

Nesse sentido, o DSC segue alguns procedimentos metodológicos no processo de organização dos dados coletados. Faz-se necessário identificar quatro figuras metodológicas intituladas Expressões-Chave (E-Ch), Ideias Centrais (ICs), Ancoragens (ACs) e os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs). No quadro 2 estão apresentadas as definições de cada figura metodológica.

Quadro 1 – As Figuras Metodológicas do DSC

As expressões-chave (ECH) são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que, em geral, correspondem às questões de pesquisa). É com a matéria-prima das expressões-chave que se constroem os Discursos do Sujeito Coletivo. A ideia central (IC) é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. É importante assinalar

que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos. Ancoragem (AC) é a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciado para “enquadrar” uma situação específica. O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC ou AC.

Fonte: Lefèvre; Lefèvre (2005)

De maneira complementar, os autores Brito, Lauer-Leite e Novais (2021, p. 17) esclarecem que “o DSC propriamente dito é o discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e que resulta da reunião das Expressões-Chave de mesmo sentido, ou seja, de Ideias Centrais (IC) ou Ancoragens (AC) semelhantes ou complementares”.

Por fim, para elaborar o DSC de fato, os autores apresentam duas formas para organizar os depoimentos:

A) Na primeira forma (Forma A), analisa-se cada depoimento e extraem-se, de cada um, as diferentes (mas complementares) Ideias Centrais e suas respectivas Expressões-Chave. Em seguida, agregam-se ou “somam-se”, as Ideias Centrais e/ou suas Expressões-Chave para obter o DSC.

B) Na segunda forma (Forma B), analisa-se cada depoimento, extraindo-se as Ideias Centrais. Em seguida identificam-se as Ideias Centrais iguais ou equivalentes e suas respectivas Expressões-Chave.

(LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 20)

Em nossa pesquisa, aplicamos a técnica do DSC, seguindo a forma B (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000). Os detalhes do procedimento de pesquisa serão descritos com mais detalhes a seguir.

4.2 Procedimentos da pesquisa

De início, como nosso objeto de pesquisa é identificar/compreender as opiniões dos professores, optamos pela entrevista como instrumento de produção de dados. A entrevista foi realizada com quatro professores (as) de matemática, totalizando o quadro de profissionais deste componente na E. E. Joaquim Vaz de Oliveira. Desta forma, os (as) nossos (as) entrevistados (as) são os professores que lecionam nas etapas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Seguindo os passos elencados pelos autores, realizamos as entrevistas em dias e horários previamente combinados com os professores, desenvolvendo-as inteiramente no ambiente da escola. Para preservar a identidade dos docentes, colocamos nomes aleatórios 01, 02, 03 e 04, como podemos visualizar no quadro 3, no qual apresentamos os perfis dos mesmos.

Quadro 2 – Perfis dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa	Instituição que obteve a graduação	Tempo de experiência na docência	Etapas de ensino que atua
Professor/a 01	UFGD	10 anos	Ensino médio
Professor/a 02	UFGD	15 anos	Ensino médio
Professor/a 03	UFMS	22 anos	Ensino fundamental II
Professor/a 04	UFGD	05 anos	Ensino fundamental II e Ensino médio

Fonte: O pesquisador (2021)

Como se vê no quadro, o tempo de experiência dos professores entrevistados variam desde professores que têm pouco tempo de experiência até um que está para se aposentar. Diante disso, levando em consideração essas informações, elaboramos um roteiro semiestruturado com duas questões, com a intenção de facilitar o diálogo com os (as) professores (as), adequando-as à busca do entendimento quanto ao nosso problema de pesquisa, bem como, alcançar os objetivos traçados. Abaixo, apresentamos as questões utilizadas nas entrevistas:

1) Em 2011, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) iniciou o processo de implementação de escolas classificadas como escolas de Educação Básica do Campo. Com base na Resolução/SED nº 3.206, de 15 de fevereiro de 2017, a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira (JVO) começa a ofertar o Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Educação Básica do Campo. Ao transitar nos espaços educativos da escola JVO, quais são as suas compreensões sobre a Escola do Campo? O que torna esta escola uma Escola do Campo? Qual é o perfil dos estudantes dessa escola?

2) O professor e pesquisador brasileiro Ubiratan D'Ambrósio (1993, p. 09) define a Etnomatemática como a “arte ou técnica (tica) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (matema), dentro de um contexto cultural próprio (etno)”. Assim, a Etnomatemática

consiste em compreender como o saber/fazer matemático está presente na cultura de diversos povos e/ou grupos (indígenas, camponeses, quilombolas, ribeirinhos, pedreiros, pescadores, agricultores, etc.), possibilitando que a matemática tenha significado para o educando. No seu entender, o professor, ao considerar as especificidades dos alunos, potencializa as suas aprendizagens? Como professor da Escola do Campo, como você tem trabalhado o componente curricular de matemática?

Com a primeira questão, nossa intenção foi que os (as) professores (as) expressassem sua compreensão sobre a escola do campo na qual estão inseridos. Nesse sentido, na segunda questão, verificamos, dentro dessa possibilidade de escola diferenciada, se os (as) docentes desenvolvem o ensino da matemática considerando a realidade e as especificidades de seus alunos, fazendo referência à Etnomatemática.

Conforme os passos do DSC de Lefèvre e Lefèvre (2000), executamos as entrevistas utilizando o celular como ferramenta tecnológica para a gravação dos áudios, e posteriormente transcrevemos na íntegra as falas de cada depoimento. Com os dados em mãos, seguimos com a aplicação da técnica do DSC, organizando-os conforme as figuras metodológicas. Desse modo, apresentamos os passos para a construção do Discurso do Sujeito Coletivo referente à questão 1 (DSC – 1) e outro referente à questão 2 (DSC – 2).

Inicialmente, para construir o DSC – 1, elaboramos o quadro 5, denominado Instrumento de Análise de Discurso 1 (IAD 1). Na primeira coluna “Expressões-Chave (E-CH)” encontram-se as falas dos entrevistados na íntegra, com seus respectivos destaques (realçando com cor) as E-CH de cada resposta. Na segunda coluna, deste mesmo quadro, identificamos as Ideias Centrais (ICs) de cada E-CH. Consideramos que “as ideias centrais são descrições do sentido presente nas expressões-chave e não interpretações” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 52). Ainda é possível observar que não classificamos ancoragens (AC), pois mediante a análise dos depoimentos não constatamos a existência de uma teoria ou ideologia.

Em seguida, identificamos e agrupamos as Ideias Centrais de mesmo sentido ou de sentido equivalente, ou de sentido complementar. Para isso, rotulamos cada agrupamento com as letras A, B, C, D, E, F, destacadas também no quadro 5, as quais expressam Ideias Centrais sínteses, e para facilitar o processo denominamos cada grupo como:

A: A escola permite uma diferente forma de organização espacial;

B: A localização da escola;

C: A escola possui seu alunado advindo do campo, da zona rural e proximidades;

D: O meio de transporte é por ônibus escolar;

E: O diferencial dos alunos são o trabalho na lavoura, comportamento e gostos culturais;

F: A escola teria que ter um estudo voltado para o trabalho no campo, personalizando a aula para esse tipo de aluno.

Quadro 3 – Instrumento de Análise de Discurso 1 (IAD 1)

Questão 1: Ao transitar nos espaços educativos da escola JVO, quais são as suas compreensões sobre a Escola do Campo? O que torna esta escola uma Escola do Campo? Qual é o perfil dos estudantes dessa escola?	
Expressões-Chave (ECH)	Ideias Centrais (ICs)
<p>01: Então a escola do Campo, Eu já tive experiência desde a época do Dom Bosco né, e uma das principais diferenciações da escola do campo pra escola Urbana é que escola do campo ela permite um número reduzido de alunos por sala (1ª ideia) , então com 15 alunos já é permitido abrir uma sala, não pra divisão, se a gente tem uma sala de 30, a gente não consegue dividir em duas de 15, mas a gente já pode abrir uma turma tendo 15 alunos na escola, isso beneficia muito porque a escola não tem uma clientela muito grande, são poucos alunos. Então isso beneficia a gente no momento que vai abrir salas, abrir turmas. E além de tudo, além disso, a escola conta com alguns projetos, como o Cooperjovem (2ª ideia), que as cooperativas fazem formação continuada para os professores, mas em volta do cooperativismo e não em cima da matemática. Acredito que seja a localização dela, ela é uma escola localizada em área rural, por isso ela é uma escola do campo (3ª ideia). Então, é possível observar uma diferença bastante grande entre os alunos da escola do campo para alunos de escolas urbanas. É, a começar pelos gostos né, eles têm bastante gosto pela área rural, muitos deles vêm para escola de ônibus, então, essa é uma realidade que a gente já conhece, em dias de chuva, a gente já sabe que pode ser que venha número bastante reduzido de alunos, porque a escola é rural e muitos dependem de ônibus, às vezes o ônibus não consegue passar em determinadas regiões (4ª ideia). É, a gente também tem algumas dificuldades nos períodos de safra, que muito de nossos alunos, principalmente do ensino médio, eles já trabalham com os pais, já ajudam alguém na lavoura (5ª ideia), e por isso a gente já sabe dessa realidade dos alunos, eles gostam muito mesmo do campo, eles são muitos ligados a gostos musicais, estilo de roupa (6ª ideia), a gente percebe uma diferença bastante grande na escola do campo para escola urbana.</p>	<p>(1ª ideia) A escola do campo permite um número reduzido de alunos por sala. A (2ª ideia) A escola conta com alguns projetos. A (3ª ideia) A escola é localizada em área rural. B (4ª ideia) Muitos alunos vêm para escola de ônibus, em dias de chuva a gente já sabe que pode ser que venha número bastante reduzido de alunos, porque a escola é rural e muitos dependem de ônibus, às vezes o ônibus não consegue passar em determinadas regiões. D (5ª ideia) Dificuldades nos períodos de safra, que muito de nossos alunos, principalmente do ensino médio, eles já trabalham com os pais, já ajudam alguém na lavoura. E (6ª ideia) Gostos musicais e estilos de roupas. E</p>

<p>02: Com relação a nossa escola é, para abertura de salas houve uma redução do número de alunos (1ª ideia) e fora isso da redução do número de alunos também a gente leva em consideração o meio de transporte (2ª ideia) deles né, é com relação mais esses alunos do campo, então a parte do horário né, que não pode dispensar mais cedo, tem que cumprir aquele horário porque o ônibus sempre está aqui no mesmo horário (3ª ideia), e pras crianças também quando chegam em casa né, as vezes é longe a casa da estrada, até que os pais estejam esperando as crianças né. Então, a gente tem uma pegada em relação ao horário e o que eu vi foi a redução do número de alunos em sala de aula (4ª ideia). Por se tratar próxima da zona rural, por se tratar da escola da zona rural (5ª ideia), e a clientela ser mais voltada para crianças que moram no campo (6ª ideia). A maioria né são alunos que vêm da zona rural (7ª ideia) né, mas a gente tem também os que vêm aqui das proximidades né, que é um distrito (8ª ideia). E os alunos são bem tranquilos, eles são mais assim, no meu ponto de vista tá, são mais assim humildes. (9ª ideia)</p>	<p>(1ª ideia) Abertura de salas com o número reduzido de alunos. A (2ª ideia) Considera o meio de transporte dos alunos. D (3ª ideia) Os ônibus cumprem horário. D (4ª ideia) Redução de alunos em sala de aula. A (5ª ideia) A escola da zona rural. B (6ª ideia) Clientela ser mais voltada para as que moram no campo. C (7ª ideia) A maioria vem da zona rural. C (8ª ideia) Tem também os que vem das proximidades. C (9ª ideia) Os alunos são tranquilos e humildes. E</p>
<p>03: Que ela teria que ter um estudo voltado para o campo mesmo, para o trabalho (1ª ideia) né, é eu posso até citar por exemplo a escola agrícola, ela é voltada, ela é uma escola do campo, não sei nem se ela é classificada assim né, mas ali eles têm todo um, tanto o espaço como estrutura e como que eu posso dizer, eles têm tudo o que é o campo para trabalhar né, com animais, com plantas, com a parte de hortas, eles têm várias coisas ali, tem trator, tem os implementos né corretos, nós não temos, então pra mim a noção de escola do campo seria essa. Aqui nós não temos né, nós não temos nada que nos diferencie pra dizer que é uma escola do campo, a não ser a localidade, que é uma localidade rural. (2ª ideia). O local, o rural, nada além disso. O perfil dos estudantes, a grande maioria pode-se dizer aí, 80% realmente moram na zona rural (3ª ideia) né, alguns moram aqui no distrito, também considerado zona rural (4ª ideia), mas não que tenham uma noção do que seria essa parte, vamos dizer prática né. O perfil seria esse, nossos alunos de fato são da zona rural, (5ª ideia) mas não que eles tenham uma compreensão do trabalho rural né, eu acho</p>	<p>(1ª ideia) A escola teria que ter um estudo voltado para o campo mesmo, para o trabalho. F (2ª ideia) Não tem nada que diferencie para dizer que é uma escola do campo, a não ser a localidade, que é uma localidade rural. B (3ª ideia) A grande maioria mora na zona rural. C (4ª ideia) Alguns moram no distrito, mas não tenham uma noção da parte prática. C (5ª ideia) Nossos alunos são da zona rural. C (6ª ideia) A escola deveria estar voltada para algo quase técnico, e quem tem essa aprendizagem são os alunos que moram em sítios, fazendas, chácaras. F (7ª ideia) A questão de disciplina é o diferencial. E</p>

que a escola rural deveria estar voltada para isso, é quase algo técnico, mas isso a gente não tem. Quem tem essa aprendizagem, esse perfil mesmo são os alunos que moram em sítios, fazendas, chácaras (6ª ideia). E acho que de aprendizagem eles são iguais as das outras, não diferencia, os alunos que vão se destacar e os que não vão se destacar. Mas a questão de disciplina eu acho que é o diferencial né, são, vamos dizer, melhores nesta questão que as demais né, por habitar distantes de centros que a gente vê que ainda acontece muitas coisas é, que os levam né a ser indisciplinados (7ª ideia), não sei, acho que não cabe destacar quais são essas coisas, você vai entendê-las. Mas eu acho que o nosso diferencial seria isso, o diferencial dos alunos na verdade seria esse né, comportamento é melhor né, a questão de educação, mas não que a gente não tenha algumas, algumas falhas aí nesse caminho né, nesse percurso deles, nesse perfil, mas eu acredito que é mais fácil lidar com eles sim, com os alunos rurais do que com os alunos urbanos (8ª ideia). O número de alunos eu acho adequado, eu acho que a sala deveria ser maior né, o nosso espaço físico que é pequeno, a metragem ali da sala que eu acho que não é adequado. É claro que a gente gostaria de trabalhar com um número menor de alunos né, mas assim, ao longo da caminhada aí, eu já vi que isso é impossível nas escolas públicas, mas eu acho assim, dá até para acompanhá-los só que a gente precisaria de um espaço físico maior, seria isso assim, a nossa é tranquila, a nossa realidade é tranquila.

(8ª ideia) O diferencial dos alunos seria o comportamento melhor, a questão da educação, que é mais fácil lidar com eles.

E

04: É a escola do campo, eu acho que ela está mais caracterizada aqui por conta de estar num local em que é distante da cidade, ela tá num distrito (1ª ideia) né, e seu alunado é a maioria do campo, acho que é essa principal característica que deixa ela como uma escola do campo (2ª ideia). Acho que vou acabar voltando na mesma pergunta, na mesma resposta, que o principal que faz ela se tornar do campo, porque em estruturas ela é como uma outra escola (3ª ideia), é, porém o alunado dela é em grande maioria alunos que moram em fazenda, moram nos sítios, vivem no campo, não na área urbana.(4ª ideia). Assim, como a gente tá, sou professor do noturno né, a gente tem os alunos do noturno, então a gente percebe que a grande maioria aí, 90% dos alunos do noturno, é eles trabalham o dia todo, a maioria é do campo, é alguns trabalham em na área mexem com lavoura, outros até com, tem alguns que é com gado, outros mexem com leite tal, é mais a maioria é no campo, tem assim alguns que também trabalham na cidade, mas em grande maioria é no campo (5ª ideia). É no noturno já trabalhou o dia todo, então eles vêm na escola e acaba trazendo toda essa bagagem que ele têm do dia a dia dele pra dentro da escola, é, isso ajuda, porque você tem que precisa, acaba, você tem que personalizar a aula pra esse tipo de aluno, que é um aluno que ele já vem pra escola mais cansado, ele já tá ali, já trabalhou o dia todo, é, e vem pra poder aprender, então tem que ser algo assim que chame a atenção dele (6ª ideia), porque se você simplesmente chegar com conteúdo e tentar explicar um conteúdo e aplicar uma prova, é, como se fosse uma escola não do campo, uma escola regular do centro da cidade, não funcionaria (7ª ideia).

(1ª ideia) A escola está em um local que é distante da cidade, em um distrito. **B**

(2ª ideia) Seu alunado é a maioria do campo. **C**

(3ª ideia) Em estrutura ela é como outra escola. **A**

(4ª ideia) O alunado é em grande maioria alunos que moram em fazenda, sítios e vivem no campo, não na área urbana. **C**

(5ª ideia) A maioria dos alunos do noturno trabalham o dia todo com lavoura, gado e com leite. **E**

(6ª ideia) Os alunos do noturno trazem uma bagagem que ele tem do dia a dia para dentro da escola, acaba que precisa personalizar a aula para esse tipo de aluno, que já vem mais cansado do trabalho. **F**

(7ª ideia) Se chegar com conteúdo e aplicar prova, como se fosse uma escola não do campo, uma escola regular do centro da cidade, não funcionaria. **F**

O próximo passo foi o de construir o DSC – 1 propriamente dito. Para isso, elaboramos o quadro 6, denominado Instrumento de Análise de Discurso 2 (IAD 2), em que organizamos as E-CH pertencentes às suas respectivas Ideias Centrais sínteses, e, obedecendo à esquematização da técnica, introduzimos conectivos de coesão. Assim, elaboramos um DSC para cada agrupamento destas ICs sínteses.

Quadro 4 – Instrumento de Análise de Discurso 2 (IAD 2)

A – A escola permite uma diferente forma de organização espacial.		
Expressões-Chave (ECH)		DSC
01	escola do campo ela permite um número reduzido de alunos por sala	<i>A Escola do campo permite um número reduzido de alunos por sala, logo, para abertura de salas houve uma redução do número de alunos. A escola conta com alguns projetos como Cooperjovem, mas em estruturas ela é como uma outra escola.</i>
01	a escola conta com alguns projetos como o Cooperjovem	
02	para abertura de salas houve uma redução do número de alunos	
02	a redução do número de alunos em sala de aula	
04	em estruturas ela é como uma outra escola	
B - A localização da escola.		
Expressões-Chave (ECH)		DSC
01	é uma escola localizada em área rural, por isso ela é uma escola do campo	<i>É uma escola localizada em área rural, por isso ela é uma escola do campo. Eu acho que ela está mais caracterizada aqui por conta de estar num local em que é distante da cidade, tá num distrito, ou seja, por se tratar da escola da zona rural. Entretanto, nós não temos nada que nos diferencie pra dizer que é uma escola do campo, a não ser a localidade, que é uma localidade rural.</i>
02	por se tratar próxima da zona rural, por se tratar da escola da zona rural	
03	nós não temos nada que nos diferencie pra dizer que é uma escola do campo, a não ser a localidade, que é uma localidade rural.	
04	a escola do campo, eu acho que ela está mais caracterizada aqui por conta de estar num local em que é distante da cidade, ela tá num distrito.	
C – A escola possui seu alunado advindo do campo, da zona rural e proximidades.		
Expressões-Chave (ECH)		DSC
02	a clientela ser mais voltada para crianças que moram no campo.	<i>Seu alunado é a maioria do campo, a clientela ser mais voltada para crianças que moram no campo. Essa principal característica que deixa ela como uma escola do campo, pois é em grande maioria alunos que moram em fazenda, moram nos sítios, vivem no campo, não na área urbana, logo, a grande maioria pode-se dizer aí, 80% realmente moram na zona rural, nossos alunos de fato são da zona rural. Mas, a gente tem também os que</i>
02	a maioria né são alunos que vêm da zona rural.	
02	mas a gente tem também os que vêm aqui das proximidades né, que é um distrito.	
03	a grande maioria pode-se dizer aí, 80% realmente moram na zona rural.	
03	alguns moram aqui no distrito, também considerado zona rural.	
03	nossos alunos de fato são da zona rural.	
04	seu alunado é a maioria do campo, acho que é essa principal característica que deixa ela como uma escola do campo.	

04	o alunado dela é em grande maioria alunos que moram em fazenda, moram nos sítios, vivem no campo não na área urbana.	<i>vêm aqui das proximidades, alguns moram aqui no distrito, também considerado zona rural.</i>
D – O meio de transporte é por ônibus escolar.		
Expressões-Chave (ECH)		DSC
01	muitos deles vêm para escola de ônibus, então, essa é uma realidade que a gente já conhece, em dias de chuva, a gente já sabe que pode ser que venha número bastante reduzido de alunos, porque a escola é rural e muitos dependem de ônibus, às vezes o ônibus não consegue passar em determinadas regiões.	<i>A gente leva em consideração o meio de transporte e o ônibus sempre está aqui no mesmo horário. Muitos deles vêm para escola de ônibus, então, essa é uma realidade que a gente já conhece, e em dias de chuva, pode ser que venha número bastante reduzido de alunos, porque a escola é rural e muitos dependem de ônibus, às vezes o ônibus não consegue passar em determinadas regiões.</i>
02	a gente leva em consideração o meio de transporte.	
02	o ônibus sempre está aqui no mesmo horário.	
E – O diferencial dos alunos são o trabalho na lavoura, comportamento e gostos culturais.		
Expressões-Chave (ECH)		DSC
01	tem algumas dificuldades nos períodos de safra, que muito de nossos alunos, principalmente do ensino médio, eles já trabalham com os pais, já ajudam alguém na lavoura	<i>A questão de disciplina eu acho que é o diferencial, vamos dizer melhores nesta questão que as demais, por habitar distantes de centros que ainda acontece muitas coisas, que os levam a ser indisciplinados. O diferencial dos alunos na verdade seria esse, comportamento é melhor, a questão de educação, mas não que não tenha algumas falhas aí nesse caminho, nesse percurso deles, nesse perfil, mas é mais fácil lidar com eles sim, com os alunos rurais do que com os alunos urbanos. Enfim, os alunos são bem tranquilos, eles são mais assim humildes, e são muitos ligados a gosto musicais, estilo de roupa. Tem algumas dificuldades nos períodos de safra, que muito de nossos alunos, principalmente do ensino médio, eles já trabalham com os pais, já ajudam alguém na lavoura. Como exemplo, a gente tem os alunos do noturno, então a gente percebe que a grande maioria, 90% dos alunos do noturno, eles trabalham o dia todo, a</i>
01	eles são muitos ligados a gosto musicais, estilo de roupa,	
02	os alunos são bem tranquilos, eles são mais assim, no meu ponto de vista tá, são mais assim humildes.	
03	mas a questão de disciplina eu acho que é o diferencial, né são vamos dizer melhores nesta questão que as demais né, por habitar distantes de centros que a gente vê que ainda acontece muitas coisas é, que os levam né a ser indisciplinados,	
03	o nosso diferencial seria isso, o diferencial dos alunos na verdade seria esse né, comportamento é melhor né, a questão de educação, mas não que a gente não tenha algumas, algumas falhas aí nesse caminho né, nesse percurso deles, nesse perfil, mas eu acredito que é mais fácil lidar com eles sim, com os alunos rurais do que com os alunos urbanos.	
04	a gente tem os alunos do noturno, então a gente percebe que a grande maioria aí, 90% dos alunos do noturno, é eles trabalham o dia todo, a	

	maioria é do campo, é alguns trabalham em na área mexem com lavoura, outros até com, tem alguns que é com gado, outros mexem com leite tal, é mas a maioria é no campo, tem assim alguns que também trabalham na cidade, mas em grande maioria é no campo.	<i>maioria é do campo, alguns trabalham na área mexem com lavoura, tem alguns que é com gado, outros mexem com leite tal, mas a maioria é no campo, tem assim alguns que também trabalham na cidade, mas em grande maioria é no campo.</i>
F – A escola teria que ter um estudo voltado para o trabalho no campo, personalizando a aula para esse tipo de aluno.		
Expressões-Chave (ECH)		DSC
03	ela teria que ter um estudo voltado para o campo mesmo, para o trabalho.	<i>Ela teria que ter um estudo voltado para o campo mesmo, para o trabalho. Eu acho que a escola rural deveria estar voltada para isso, é quase algo técnico, mas isso não tem.</i>
03	eu acho que a escola rural deveria estar voltada para isso, é quase algo técnico, mas isso a gente não tem. Quem tem essa aprendizagem, esse perfil mesmo são os alunos que moram em sítios, fazendas, chácaras.	<i>Quem tem essa aprendizagem, esse perfil mesmo são os alunos que moram em sítios, fazendas, chácaras. No noturno já trabalhou o dia todo, então eles vêm na escola e acaba trazendo toda essa bagagem que ele tem do dia a dia dele pra dentro da escola, é, isso ajuda, porque você tem que precisa, acaba, você tem que personalizar a aula pra esse tipo de aluno, que é um aluno que ele já vem pra escola mais cansado, ele já tá ali já trabalhou o dia todo, é, e vem pra poder aprender, então tem que ser algo assim que chame a atenção dele,</i>
04	no noturno já trabalhou o dia todo, então eles vêm na escola e acaba trazendo toda essa bagagem que ele tem do dia a dia dele pra dentro da escola, é, isso ajuda, porque você tem que precisa, acaba, você tem que personalizar a aula pra esse tipo de aluno, que é um aluno que ele já vem pra escola mais cansado, ele já tá ali já trabalhou o dia todo, é, e vem pra poder aprender, então tem que ser algo assim que chame a atenção dele,	<i>um aluno que ele já vem pra escola mais cansado, ele já tá ali já trabalhou o dia todo, e vem pra poder aprender, então tem que ser algo assim que chame a atenção dele.</i>
04	se você simplesmente chegar com conteúdo e tentar explicar um conteúdo e aplicar uma prova, é, como se fosse uma escola não do campo, uma escola regular do centro da cidade, não funcionaria.	<i>Logo, se simplesmente chegar com conteúdo e tentar explicar um conteúdo e aplicar uma prova, como se fosse uma escola não do campo, uma escola regular do centro da cidade, não funcionaria.</i>

Fonte: O pesquisador (2022).

Igualmente à questão 1, construímos o Discurso do Sujeito Coletivo 2 (DSC – 2) referente à questão 2, utilizando as mesmas técnicas e procedimentos de Lefèvre e Lefèvre (2000). Desse modo, elaboramos o quadro 7, denominado Instrumento de Análise de Discurso 3 (IAD 3), trazendo na primeira coluna, denominada Expressões-Chave (E-CH), as falas dos entrevistados na íntegra, sendo destacadas (realçando com cor) as E-CH de cada resposta; na segunda coluna, deste mesmo quadro, identificamos as Ideias Centrais (ICs) de cada E-CH.

Posteriormente, identificamos e agrupamos as Ideias Centrais de mesmo sentido ou de sentido equivalente, ou de sentido complementar. Para isso, rotulamos cada agrupamento com as letras G, H, I, destacadas também no quadro 7, as quais expressam ICs sínteses, e para facilitar o processo denominamos cada grupo em:

G: O professor consegue conhecer os alunos do campo;

H: O conteúdo matemático é desenvolvido da mesma maneira como nas outras escolas;

I: O conteúdo matemático é trabalhado de forma contextualizada com o que os alunos do campo vivem no dia a dia.

Quadro 5 – Instrumento de Análise de Discurso 3 (IAD 3)

Questão 2: No seu entender, o professor ao considerar as especificidades dos alunos, potencializa as suas aprendizagens? Como professores da Escola do Campo, como você tem trabalhado o componente curricular de matemática?	
Expressões-Chave (ECH)	Ideias Centrais (ICs)
<p>01: Olha, eu acredito que essa é uma realidade que, com certeza, quando o professor consegue fazer essa leitura de seu aluno, ajuda bastante, entender quais são os seus interesses, quais são os seus sonhos né (1ª ideia), e tá bastante ligado até com a disciplina Projeto de Vida, na qual eu também leciono. Que é uma disciplina que busca você realmente compreender o seu aluno (2ª ideia). O que nós temos visto, o que a gente vivencia realmente na escola, infelizmente não é essa realidade. O professor muitas vezes não tem este tempo hábil pra poder compreender quem é o aluno né, para poder fazer uma pesquisa mais detalhada, fazer uma sondagem, que tipo de aluno é este que nós estamos recebendo, quais são os seus sonhos (3ª ideia). E aí por conta da carga horária do professor, que é bastante grande, infelizmente na maioria das vezes nós não temos tempo de pesquisar mesmo aquele aluno e poder elaborar um plano de aula em cima da realidade desse aluno (4ª ideia), Eu acredito que a teoria, já li bastante sobre isso, na teoria isso realmente é muito bom, mas na prática é uma coisa que a gente não tem muito esse acesso, todos sabem que a carga horária de 20 horas do professor é o salário fica bastante baixo, por isso muitos acabam pegando 40 horas, e não tem esse tempo mesmo de fazer esta pesquisa, de compreender, então nos tempos livres que o professor tem, ele está preparando aula, ele tá corrigindo atividades, e esse tempo de realmente conhecer o aluno, de questionários né, é um tempo que a gente não tem, mas eu acredito que sim, se o professor tivesse esse tempo, seria muito bom e com certeza afetaria na aprendizagem do estudante (5ª ideia). Particularmente eu tenho trabalhado da mesma maneira que eu trabalho nas outras escolas. A questão da matemática em si, eu trabalho da mesma maneira, não tem diferença não (6ª ideia). O que nós temos são as feiras né, mas dentro de sala de aula, na disciplina, é desenvolvido normalmente (7ª ideia), mas nas feiras de ciências que acontecem</p>	<p>(1ª ideia) Quando o professor consegue fazer a leitura do aluno, ajuda bastante a entender os interesses e os seus sonhos. G</p> <p>(2ª ideia) Está ligado com a disciplina Projeto de Vida, que busca realmente compreender o seu aluno. G</p> <p>(3ª ideia) O que a gente vivencia realmente na escola, infelizmente não é essa realidade. O professor muitas vezes não tem este tempo hábil para compreender quem é o aluno, para fazer uma pesquisa mais detalhada, fazer uma sondagem, que tipo é esse aluno e quais são os seus sonhos. G</p> <p>(4ª ideia) por conta da carga horária do professor que é bastante grande, infelizmente na maioria das vezes nós não temos tempo de pesquisar mesmo aquele aluno e poder elaborar um plano de aula em cima da realidade desse aluno. G</p> <p>(5ª ideia) Mas eu acredito que se o professor tivesse esse tempo seria muito bom e com certeza afetaria na aprendizagem do estudante. G</p> <p>(6ª ideia) Eu tenho trabalhado da mesma maneira que trabalho nas outras escolas. A questão da matemática em si, eu trabalho da mesma maneira, não tem diferença não. H</p> <p>(7ª ideia) Dentro da sala de aula, na disciplina, é desenvolvido normalmente. H</p> <p>(8ª ideia) Na questão da matemática em si, na sala e aula, não tem diferença das outras escolas. H</p>

<p>a cada dois anos na escola, aí sim, é o momento que os alunos podem mostrar seus gostos em cima daquilo, daquilo que ele tem realmente a intenção de seguir uma carreira, um momento que eles vão tá elaborando projetos, e aí fica mais livre para fazerem em cima daquilo que eles gostam, mas na questão da matemática em si, na sala de aula, não tem diferença das outras escolas (8ª ideia).</p>	
<p>02: Olha, é, em matemática eu sempre procurei trabalhar o conteúdo voltando pra é pra aquilo que o aluno vê no dia a dia né (1ª ideia), mas não só aqui na parte que eu trabalho com os alunos do campo tá. Eu dou aula em duas escolas, a outra é na cidade, e do mesmo modo que eu trabalho lá eu trabalho aqui (2ª ideia), sempre voltando o conteúdo pra a parte prática né. Só que aqui ficou melhor, porque a prática quando relacionada ao campo, os alunos, eles têm assim um entendimento melhor né (3ª ideia), como se eu fosse tratar de cálculo de área né, eles entendem, bom, professora é assim né, igual eu passava ali tantos, é, tantos não sei o que é por hectares, eles têm um entendimento melhor, do que se você for tratar isso na cidade. Isso potencializa, porque eles já têm um conhecimento né (4ª ideia). Então né, eu sempre procuro trabalhar de forma contextualizada com o que ele vive no dia a dia (5ª ideia), não que eu consiga fazer em todos os conteúdos né, porque é impossível né, mas sempre quando dá para relacionar eu relaciono o conteúdo né, com o dia a dia do aluno, componente curricular com o dia a dia do aluno (6ª ideia). Então, exemplo, eu acabei de explicar nos primeiros anos o cálculo de área de figuras planas né, então eu voltei mais pro cálculo de área de terreno né, de perímetro, também trabalhei perímetro, aí eu sempre procuro né relacionar coisas que eles já vivenciaram né (7ª ideia), mesmo é, as vezes eles não sabem que tá usando aquilo né, ah se estou calculando área né, então eu procuro pegar atividades, exercícios relacionados com aquele tema e levo pra sala de aula.</p>	<p>(1ª ideia) Eu sempre procurei trabalhar o conteúdo voltando para aquilo que o aluno vê no dia a dia. I (2ª ideia) Eu dou aula em duas escolas, a outra é na cidade, e do mesmo modo que eu trabalho lá eu trabalho aqui, sempre voltando o conteúdo para a parte prática. H (3ª ideia) Só que aqui ficou melhor, porque a prática quando relacionada ao campo, os alunos têm um entendimento melhor. I (4ª ideia) Isso potencializa, porque eles já têm um conhecimento. I (5ª ideia) Eu sempre procuro trabalhar de forma contextualizada com que ele vive no dia a dia. I (6ª ideia) Não que eu consiga fazer em todos os conteúdos, porque é impossível, mas sempre quando dá para relacionar eu relaciono o conteúdo com o dia a dia do aluno, o componente curricular com o dia a dia do aluno. I (7ª ideia) Eu sempre procuro relacionar coisas que eles já vivenciaram. I</p>
<p>03: Quando o conteúdo consegue abranger o contexto do aluno sim, mas não são todos (1ª ideia). A matemática, ela, se você pegar principalmente os conteúdos do oitavo ano, são bem complexos pra você trazer pra essa parte. Mas</p>	<p>(1ª ideia) Quando o conteúdo consegue abranger o contexto do aluno sim, mas não são todos. I (2ª ideia) Alguns dão muitos exemplos do dia a dia, inclusive</p>

<p>a maioria sim, porque quando você vai iniciar um conteúdo, você primeiro, é você dá um tópico ali pro aluno, você dá uma explanada e busca as experiências que ele tem né, você vai dando uma noção do que é aquele conteúdo né, você vai buscar junto com eles né a noção que ele têm, e alguns dão muitos exemplos né, do dia a dia ali, inclusive dessa parte rural, uns que moram e tem granja, onde você vai trabalhar perímetro, área, alguma coisa, então é massa, esse tipo de coisas eles conseguem entender, assimilar né, que tá ligada ao dia a dia (2ª ideia), e alguns você leva a entender isso né, mas assim, não que tudo seja só nessa parte pra escola do campo né, algumas coisas muito você vai contextualizar com a própria cidade, na ida deles né.</p> <p>Não é diferenciado das demais escolas, até porque a ementa é a mesma pra todas né (3ª ideia). E aí você precisaria de mais PLs, mais pra fazer a interdisciplinaridade com os professores, pra você trabalhar junto o ensino voltado para escola do campo e precisaríamos de orientações para isso né, o que também não, não nos é dado, teria que ser muito em cima de pesquisas né de conteúdos, de como você pode adaptar para a realidade do aluno né do campo, diferenciando que seja do campo (4ª ideia), mas em si o conteúdo é trabalhado como nas outras escolas (5ª ideia),</p>	<p>dessa parte rural, uns moram e tem granja, onde vai trabalhar perímetro, área, massa, esse tipo de coisas eles conseguem entender, assimilar, que tá ligado no dia a dia. I</p> <p>(3ª ideia) Não é diferenciado das demais escolas, até porque a ementa é a mesma para todas. H</p> <p>(4ª ideia) Precisaria de mais PLs, mais para fazer a interdisciplinaridade com os professores, para trabalhar junto ao ensino voltado para escola do campo. e precisaríamos de orientações para isso, que também não nos é dado, teria que ser muito em cima de pesquisas de conteúdos de como pode adaptar para a realidade do aluno do campo, diferenciando que seja do campo. I</p> <p>(5ª ideia) Mas em si o conteúdo é trabalhado como nas outras escolas. H</p>
<p>04: Sim com certeza, você conhecendo, é, onde os alunos vivem, com o que trabalham, é, saber do dia a dia deles, com certeza você consegue adaptar muita coisa da matemática, que fique, que ao olhar dele, fala não olha isso faz sentido para mim (1ª ideia). É, quando você chega num local que você não conhece seu alunado, você não sabe de, o que ele faz, onde ele trabalha, se trabalha, se não, você fica, acaba tendo que seguir uma linha, tipo, é, você acaba tendo que não se moldar, você dá a sua aula, quando você conhece o seu aluno, você sabendo que todos já estão no campo, o que eles conhecem, você acaba moldando a sua aula de acordo com o aluno, isso com certeza é melhor para o aluno (2ª ideia). É na matemática, é, como eu trabalho somente o ensino médio, alguns, eu não diria muitos, quase que meio a meio, metade dos conteúdos a gente consegue sim contextualizar, fazer o aluno entender o conteúdo, introduzir o conteúdo a</p>	<p>(1ª ideia) Conhecendo onde os alunos vivem, com o que trabalham, saber do dia a dia deles, com certeza consegue adaptar muita coisa da matemática, que fique ao olhar dele isso faz sentido para mim. G</p> <p>(2ª ideia) Quando você conhece seu aluno, sabendo que todos já estão no campo, o que conhecem, você acaba moldando a sua aula de acordo com o aluno, isso com certeza é melhor para o aluno. G</p> <p>(3ª ideia) Metade dos conteúdos a gente consegue sim contextualizar, fazer o aluno entender o conteúdo, introduzir o conteúdo a partir do dia a dia dele. I</p> <p>(4ª ideia) Quando você vai explicar a eles e parte do dia a dia</p>

partir do dia a dia dele (3ª ideia), de ensino médio eu diria que metade dos conteúdos é possível de fazer isso, é, a outra metade, é, não é possível, o aluno vai ter que sentar e tentar entender e você explicar a matemática mesmo, é, mas grande maioria dos conteúdos assim, é, se você pega aí desde, quando você pega um conteúdo que por exemplo eu já percebi que muitos alunos têm às vezes dificuldade, é, lá na parte de área volume, lá no ensino médio, é, que é no terceiro ano, quando você vai explicar a eles e você parte do dia a dia deles pra um conteúdo, eles entendem de uma forma melhor e pra eles faz sentido. Então, é, metade dos conteúdos, vamos deixar assim, que você consegue adaptar e fazer o aluno entender o conteúdo a partir do dia a dia dele (4ª ideia), a outra metade você vai ter q ir implementando isso como conteúdo de matemática mesmo.

deles para um conteúdo, eles entendem de uma forma melhor e para eles faz sentido. Então é metade dos conteúdos que você consegue adaptar e fazer o aluno entender o conteúdo a partir do dia a dia dele. **I**

Fonte: O pesquisador (2022)

Novamente, para a construção do DSC – 2 propriamente dito, elaboramos o quadro 8, denominado Instrumento de Análise de Discurso 4 (IAD 4). Nele organizamos as E-CH pertencentes às suas respectivas Ideias Centrais sínteses, e, obedecendo à esquematização da técnica, introduzimos conectivos de coesão, elaborando um DSC para cada agrupamento destas ICs sínteses.

Destacamos que na construção do discurso, em alguns momentos, a narrativa aparece na primeira pessoa do plural, e não só na primeira pessoa do singular (eu) como a técnica propõe; isso acontece porque os próprios professores responderam a entrevista no plural (“nós estamos”) e preservamos sua fala original nas transcrições de suas falas.

Quadro 6 – Instrumento de Análise de Discurso 4 (IAD 4)

G – O professor consegue conhecer a realidade dos alunos do campo		
Expressões-Chave (ECH)	DSC	
01	quando o professor consegue fazer essa leitura de seu aluno, ajuda bastante, entender quais são os seus interesses, quais são os seus sonhos	<i>Quando o professor consegue fazer essa leitura de seu aluno, ajuda bastante a entender quais são os seus interesses e quais os seus sonhos, o que está ligado com a disciplina Projeto de Vida que busca você realmente compreender o seu aluno. Desse modo, conhecendo onde os alunos vivem, com o que trabalham, saber do dia a dia deles, com certeza consegue adaptar muita coisa da matemática, que fique ao olhar dele, isso faz sentido. Quando você conhece o seu aluno, sabendo que todos já estão no campo, o que eles conhecem, acaba moldando a aula de acordo com o aluno, isso com certeza é melhor para o aluno. No entanto, o que a gente vivencia realmente na escola, infelizmente não é essa realidade. O professor muitas vezes não tem este tempo hábil pra poder compreender quem é o aluno, para poder fazer uma pesquisa mais detalhada, fazer uma sondagem de que tipo de aluno é este que estamos recebendo. Isto por conta da carga horária do professor que é bastante grande, infelizmente na maioria das vezes não temos tempo de pesquisar aquele aluno e poder elaborar um plano de aula em cima da realidade desse aluno. Mas eu acredito que se o professor tivesse esse tempo, seria muito bom e com certeza afetaria na aprendizagem do estudante.</i>
01	tá bastante ligado até com a disciplina Projeto de Vida, na qual eu também leciono. Que é uma disciplina que busca você realmente compreender o seu aluno.	
01	o que a gente vivencia realmente na escola, infelizmente não é essa realidade. O professor muitas vezes não tem este tempo hábil pra poder compreender quem é o aluno né, para poder fazer uma pesquisa mais detalhada, fazer uma sondagem, que tipo de aluno é este que nós estamos recebendo, quais são os seus sonhos.	
01	E aí por conta da carga horária do professor, que é bastante grande, infelizmente na maioria das vezes nós não temos tempo de pesquisar mesmo aquele aluno e poder elaborar um plano de aula em cima da realidade desse aluno.	
01	mas eu acredito que sim, se o professor tivesse esse tempo, seria muito bom e com certeza afetaria na aprendizagem do estudante.	
04	conhecendo, é, onde os alunos vivem, com o que trabalham, é, saber do dia a dia deles, com certeza você consegue adaptar muita coisa da matemática, que fique, que ao olhar dele, fala não olha isso faz sentido para mim.	
04	quando você conhece o seu aluno, você sabendo que todos já estão no campo, o que eles conhecem, você acaba moldando a sua aula de acordo com o aluno, isso com certeza é melhor para o aluno.	
H – O conteúdo matemático é desenvolvido da mesma maneira como nas outras escolas.		
Expressões-Chave (ECH)	DSC	

01	eu tenho trabalhado da mesma maneira que eu trabalho nas outras escolas. A questão da matemática em si, eu trabalho da mesma maneira, não tem diferença não.	<i>Eu dou aula em duas escolas, a outra é na cidade, e do mesmo modo que eu trabalho lá eu trabalho aqui. A questão da matemática em si, eu trabalho da mesma maneira, não tem diferença não, até porque a ementa é a mesma pra todas. Dentro de sala de aula, na disciplina, é desenvolvido normalmente, não é diferenciado das demais escolas, o conteúdo é trabalhado da mesma maneira como nas outras escolas.</i>
01	dentro de sala de aula, na disciplina, é desenvolvido normalmente	
01	na questão da matemática em si, na sala de aula, não tem diferença das outras escolas	
02	Eu dou aula em duas escolas, a outra é na cidade, e do mesmo modo que eu trabalho lá eu trabalho aqui	
03	Não é diferenciado das demais escolas, até porque a ementa é a mesma pra todas né	
03	mas em si o conteúdo é trabalhado como nas outras escolas	
I – O conteúdo matemático é trabalhado de forma contextualizada com o que os alunos do campo vivem no dia a dia.		
Expressões-Chave (ECH)		DSC
02	eu sempre procurei trabalhar o conteúdo voltando pra é pra aquilo que o aluno vê no dia a dia né	<i>Eu sempre procurei trabalhar o conteúdo voltando pra aquilo que o aluno vê no dia a dia, só que aqui ficou melhor, porque a prática quando relacionada ao campo, os alunos têm um entendimento melhor, potencializa porque eles já têm um conhecimento. Eu sempre procuro trabalhar de forma contextualizada com o que ele vive no dia a dia, não que eu consiga fazer em todos os conteúdos porque é impossível, mas sempre quando dá para relacionar eu relaciono o conteúdo né com o dia a dia do aluno, componente curricular com o dia a dia do aluno</i>
02	Só que aqui ficou melhor, porque a prática quando relacionada ao campo, os alunos, eles têm assim um entendimento melhor né	
02	Isso potencializa, porque eles já têm um conhecimento né	
02	eu sempre procuro trabalhar de forma contextualizada com o que ele vive no dia a dia	
02	não que eu consiga fazer em todos os conteúdos né, porque é impossível né, mas sempre quando dá para relacionar eu relaciono o conteúdo né com o dia a dia do aluno, componente curricular com o dia a dia do aluno	
02	eu sempre procuro né relacionar coisas que eles já vivenciaram né	
03	Quando o conteúdo consegue abranger o contexto do aluno sim, mas não são todos.	
03	alguns dão muitos exemplos né, do dia a dia ali, inclusive dessa parte rural, uns que moram e tem granja, onde você vai trabalhar perímetro,	

	área, alguma coisa, então é massa, esse tipo de coisas eles conseguem entender, assimilar né, que tá ligada ao dia a dia	<i>conteúdos, vamos deixar assim, que você consegue adaptar e fazer o aluno entender o conteúdo a partir do dia a dia dele, portanto, consegue sim contextualizar, fazer o aluno entender o conteúdo, introduzir o conteúdo a partir do dia a dia dele. No entanto, precisaria de mais PLs, mais pra fazer a interdisciplinaridade com os professores, pra você trabalhar junto o ensino voltado para escola do campo e precisaríamos de orientações para isso, o que também não nos é dado, teria que ser muito em cima de pesquisas de conteúdos, de como você pode adaptar para a realidade do aluno do campo, diferenciando que seja do campo.</i>
03	precisaria de mais PLs, mais pra fazer a interdisciplinaridade com os professores, pra você trabalhar junto o ensino voltado para escola do campo e precisaríamos de orientações para isso né, o que também não, não nos é dado, teria que ser muito em cima de pesquisas né de conteúdos, de como você pode adaptar para a realidade do aluno né do campo, diferenciando que seja do campo	
04	metade dos conteúdos a gente consegue sim contextualizar, fazer o aluno entender o conteúdo, introduzir o conteúdo a partir do dia a dia dele	
04	quando você vai explicar a eles e você parte do dia a dia deles pra um conteúdo, eles entendem de uma forma melhor e pra eles faz sentido. Então, é, metade dos conteúdos, vamos deixar assim, que você consegue adaptar e fazer o aluno entender o conteúdo a partir do dia a dia dele	

Fonte: O pesquisador (2022)

CAPÍTULO 5 – ANALISANDO OS DISCURSOS COLETIVOS

Neste capítulo, apresentamos o produto final da técnica que aplicamos em nossa pesquisa, para fins de levantamentos de dados, a saber a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre e Lefèvre (2000). Conforme descrevemos no capítulo 4, reunimos as Ideias Centrais sínteses, emergindo dois discursos coletivos: DSC – 1, intitulado “A compreensão dos professores sobre a sua escola do campo e a realidade de seu alunado” referente à primeira questão; e o DSC – 2, nomeado “Concepções pedagógicas dos professores que ensinam matemática” referente à segunda questão. A seguir, estes discursos são apresentados e analisados separadamente, extraindo-se elementos para compreender as concepções pedagógicas dos sujeitos da pesquisa.

5.1 A compreensão dos professores sobre a sua escola do campo e a realidade de seu alunado

Como mencionado em capítulos anteriores, constatamos que a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira é resultado da combinação de duas antigas escolas rurais, que na fusão passou a ser caracterizada como escola do campo, sendo assim certificada pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Contudo, a partir de seu funcionamento em 2017, a escola oferta as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

Diante disso, com a intenção de analisar as concepções que os professores de Matemática têm sobre a escola na qual estão inseridos, decidimos indagá-los nestes termos: Ao transitar nos espaços educativos da escola JVO, quais são as suas compreensões sobre a Escola do Campo? O que torna esta escola uma Escola do Campo? Qual é o perfil dos estudantes dessa escola?

Nos quadros apresentados no capítulo anterior (capítulo 4), a produção de dados foi realizada por meio de entrevistas, nas quais estas questões foram respondidas pelos professores participantes. Os depoimentos obtidos foram tabulados e organizados, utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2000), que tem por finalidade “preservar o discurso singular dos sujeitos, possibilitando desta forma que um único sujeito represente todo o coletivo” (SALMASIO, 2018, p. 41), e como resultado, elaboramos o DSC – 1.

DSC – 1: “A compreensão dos professores sobre a sua escola do campo e a realidade de seu alunado”

A Escola do campo permite um número reduzido de alunos por sala, logo, para abertura de salas houve uma redução do número de alunos. A escola conta com alguns projetos como Cooperjovem, mas em estruturas ela é como uma outra escola. É uma escola localizada em área rural, por isso ela é uma escola do campo. Eu acho que ela está mais caracterizada aqui por conta de estar num local em que é distante da cidade, tá num distrito, ou seja, por se tratar próxima da zona rural, por se tratar da escola da zona rural. Entretanto, nós não temos nada que nos diferencie pra dizer que é uma escola do campo, a não ser a localidade, que é uma localidade rural. Seu alunado é a maioria do campo, a clientela ser mais voltada para crianças que moram no campo. Essa principal característica que deixa ela como uma escola do campo, pois é em grande maioria alunos que moram em fazenda, moram nos sítios, vivem no campo, não na área urbana, logo, a grande maioria pode-se dizer aí, 80% realmente moram na zona rural, nossos alunos de fato são da zona rural. Mas a gente tem também os que vêm aqui das proximidades, alguns moram aqui no distrito, também considerado zona rural. A gente leva em consideração o meio de transporte e o ônibus sempre está aqui no mesmo horário. Muitos deles vêm para escola de ônibus, então, essa é uma realidade que a gente já conhece, e em dias de chuva, pode ser que venha número bastante reduzido de alunos, porque a escola é rural e muitos dependem de ônibus, às vezes o ônibus não consegue passar em determinadas regiões. A questão de disciplina eu acho que é o diferencial, vamos dizer melhores nesta questão que as demais, por habitar distantes de centros que ainda acontece muitas coisas, que os levam a ser indisciplinados. O diferencial dos alunos na verdade seria esse, comportamento é melhor, a questão de educação, mas não que não tenha algumas falhas aí nesse caminho, nesse percurso deles, nesse perfil, mas é mais fácil lidar com eles sim, com os alunos rurais do que com os alunos urbanos. Enfim, os alunos são bem tranquilos, eles são mais assim humildes, e são muitos ligados a gosto musicais, estilo de roupa. Tem algumas dificuldades nos períodos de safra, que muito de nossos alunos, principalmente do ensino médio, eles já trabalham com os pais, já ajudam alguém na lavoura. Como exemplo, a gente tem os alunos do noturno, então a gente percebe que a grande maioria, 90% dos alunos do noturno, eles trabalham o dia todo, a maioria é do campo, alguns trabalham na área mexem com lavoura, tem alguns que é com gado, outros mexem com leite tal, mas a maioria é no campo, tem assim alguns que também trabalham na cidade, mas em grande maioria é no campo. Ela teria que ter um estudo voltado para o campo mesmo, para o trabalho. Eu acho que a escola rural deveria estar voltada para isso, é quase algo técnico, mas isso não tem. Quem tem essa aprendizagem, esse perfil mesmo são os alunos que moram em sítios, fazendas, chácaras. No noturno já trabalhou o dia todo, então eles vêm na escola e acaba trazendo toda essa bagagem que ele tem do dia a dia dele pra dentro da escola, isso ajuda, porque você tem que personalizar a aula pra esse tipo de aluno, que é um aluno que ele já vem pra escola mais cansado, ele já tá ali já trabalhou o dia todo, e vem pra poder aprender, então tem que ser algo assim que chame a atenção dele. Logo, se simplesmente chegar com conteúdo e tentar explicar um conteúdo e aplicar uma prova, como se fosse uma escola não do campo, uma escola regular do centro da cidade, não funcionaria.

O DSC – 1 apresenta a compreensão dos professores de Matemática sobre a escola e a realidade de seu alunado, expressando os motivos de ser caracterizada como uma escola do

campo: "É uma escola localizada em área rural, por isso ela é uma escola do campo. Eu acho que ela está mais caracterizada aqui por conta de estar num local em que é distante da cidade, tá num distrito, ou seja, por se tratar próxima da zona rural, por se tratar da escola da zona rural." (DSC1). Diante do exposto, chegamos ao entendimento de que a concepção que os professores têm da escola do campo está relacionada à sua localidade, que é na zona rural do município de Dourados. Além disso, reforçam a ideia de que "nós não temos nada que nos diferencie pra dizer que é uma escola do campo, a não ser a localidade, que é uma localidade rural" (DSC1).

Entretanto, para somar à percepção que possuem sobre a caracterização de escola do campo, os professores explicam que a sua clientela a torna do campo, ou seja, o fato dos estudantes serem provenientes da área rural é o que determina a escola ser considerada do campo. Esse discurso coletivo ainda nos confirma que os estudantes vêm de diferentes realidades, isto é, vivem no campo: sítios, fazendas, no Distrito de Indápolis e nas proximidades, mas não na área urbana.

Seu alunado é a maioria do campo, a clientela ser mais voltada para crianças que moram no campo. Essa principal característica que deixa ela como uma escola do campo, pois é em grande maioria alunos que moram em fazenda, moram nos sítios, vivem no campo, não na área urbana, logo, a grande maioria pode-se dizer aí, 80% realmente moram na zona rural, nossos alunos de fato são da zona rural. Mas a gente tem também os que vêm aqui das proximidades, alguns moram aqui no distrito, também considerado zona rural. (DSC1)

A partir dos depoimentos do DSC – 1, constatamos que a escola JVO cumpre a função de ser "No Campo", ou seja, os estudantes que vivem na zona rural recebem educação nas proximidades de onde vivem. De fato, de acordo com Caldart (2002), esse é um direito dos estudantes do campo, o de serem educados onde vivem. No entanto, como já discutido, a luta por uma Educação do Campo pensa a escola também na perspectiva "Do Campo", em que os estudantes têm direito a uma educação pensada e vinculada à sua cultura, às necessidades humanas e sociais, aos seus interesses e ao modo de vida camponês. Diante do DSC – 1, surge o questionamento: Será que a escola JVO já avançou neste sentido?

O Projeto Político Pedagógico (2020) da escola JVO registra a realidade dos estudantes que se encontram no campo e que necessitam de transporte rural (ônibus escolar) para se locomoverem até a escola; para estes, os dias chuvosos representam impedimento para frequentar as aulas. Outro fato que impedem esses estudantes de estarem presentes nas aulas

são os períodos de safra (plantio e colheita). Também é possível perceber esses fatos no discurso dos professores:

Muitos deles vêm para escola de ônibus, então, essa é uma realidade que a gente já conhece, e em dias de chuva, pode ser que venha número bastante reduzido de alunos, porque a escola é rural e muitos dependem de ônibus, às vezes o ônibus não consegue passar em determinadas regiões. [...] Tem algumas dificuldades nos períodos de safra, que muito de nossos alunos, principalmente do ensino médio, eles já trabalham com os pais, já ajudam alguém na lavoura. (DSC1)

O discurso nos remete a um ponto importante, pois é claro que emergem dificuldades nestes períodos do ano letivo, uma vez que os fatos descritos impossibilitam os estudantes de participarem de todas as aulas e atividades escolares, e conseqüentemente prejudicam sua aprendizagem. No entanto, ao analisarmos o calendário da escola JVO, que é construído pelas mãos da gestão, é possível verificar que a unidade escolar adota o calendário idêntico ao das escolas urbanas, não utilizando da prerrogativa da Legislação Educacional que assegura a possibilidade de um calendário diferenciado que atenda às especificidades e particularidades da realidade de escolas do campo. De acordo com a LDB, em seu Art. 28 está garantida: “II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 1996).

Desse modo, percebemos que este discurso coletivo pode ser somado ao discurso presente no PPP da escola, ao afirmar que a maioria dos estudantes vive no campo, “[...] necessitando de transporte rural para se locomover até a escola, muitos deles moram em região de difícil acesso e, por isso, nos dias chuvosos não conseguem frequentar as aulas, devido os ônibus não conseguirem trafegar pelas estradas” (PPP/EEJVO, 2020, p. 03). Com isso, reforça-se a percepção que tivemos ao longo da pesquisa, de que, na prática, especificidades de uma escola do campo, na perspectiva da Educação do Campo como é o caso da JVO, a realidade dos estudantes não é levada em consideração na organização do tempo e espaço escolar.

Sobre esta temática, encontramos a Resolução/SED nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011 que assegura a Pedagogia de Alternância¹¹, a qual traz em sua proposta um método de organização curricular que pode ser adotado pelas escolas do campo da rede estadual de Mato Grosso do Sul:

¹¹ A pedagogia da alternância, conforme Ribeiro (2008), consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola [...]. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE (RIBEIRO, 2008, p. 29-30).

Art. 5º A Educação Básica do Campo poderá fazer uso dos mecanismos da Pedagogia da Alternância que conduz a uma organização do processo de formação do estudante em períodos alternados de estudos, assegurando, de forma equilibrada, o movimento que vai da ação à reflexão e vice-versa. (MATO GROSSO DO SUL, 2011)

Esta prática refere-se à alternância regular de períodos de estudos, que se organiza por meio do Tempo-Escola (TE) e do Tempo-Comunidade (TC) e se realiza em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola.

I - O Tempo-Escola se desenvolve em espaço interno da escola, por meio de aulas, atividades de estudos, reflexões, leituras, oficinas, atividades culturais e esportivas e outros;

II - O Tempo-Comunidade se desenvolve em espaço externo, abrangendo atividades de pesquisa, de leitura, de escrita, de trabalho, aulas programadas, acompanhadas, orientadas, avaliadas e com registro de frequência feito pelo professor.

(MATO GROSSO DO SUL, 2011)

Com esta condição, acreditamos estar diante de uma possibilidade de organização diferenciada do tempo e espaço. Cabe-nos questionar por que a escola JVO não pratica a Pedagogia da Alternância?

Verifica-se na organização curricular da escola JVO que há um desconhecimento da possibilidade de organização do tempo e espaço na perspectiva da Pedagogia de Alternância. Esta seria uma metodologia de organização curricular viável, principalmente por conta dos períodos chuvosos e de safra (colheita e plantio), visto possibilitar a troca constante de conhecimentos dos estudantes que vivem no campo, entre seu ambiente de vida e a escola.

Os professores compreendem a realidade agrícola dos seus estudantes, tanto é que discursam que grande parte trabalha no campo, lidam com lavoura e gado.

[...] a gente tem os alunos do noturno, então a gente percebe que a grande maioria, 90% dos alunos do noturno, eles trabalham o dia todo, a maioria é do campo, alguns trabalham na área mexem com lavoura, tem alguns que é com gado, outros mexem com leite tal, mas a maioria é no campo, tem assim alguns que também trabalham na cidade, mas em grande maioria é no campo. (DSC1)

Ademais, o contexto agrícola dos estudantes é também discutido no PPP da escola, elencando que a comunidade escolar, ou seja, os estudantes e suas famílias, comungam tanto da agricultura familiar quanto do agronegócio (temáticas discutidas no capítulo 2). Uma vez que, em relação à agricultura familiar: “No geral, a comunidade tem um estilo de vida saudável, pois alimentam-se de produtos naturais, muitas vezes produzidos e processados em casa”. (PPP/EEJVO, 2020, p. 04).

Pode-se verificar a presença forte do agronegócio na vida dos estudantes, melhor dizendo, essa agricultura se estabeleceu como a realidade mais atual da maioria dos estudantes desta escola, e conseqüentemente, estes almejam continuar os passos de sua família que já está inserida nesse meio de produção e trabalho agrícola.

As famílias têm uma renda familiar compatível com a região. A grande maioria é arrendatária, proprietária ou trabalha em fazendas de pequeno e médio porte. Alguns trabalham, ainda, com o beneficiamento de cereais, outros são funcionários de usinas ou do pequeno comércio local; dessa forma, a maioria dos estudantes, tem um projeto de vida pautado na continuação de seus estudos; os meninos, geralmente objetivam por cursos relacionados ao agronegócio, pois têm a pretensão de dar continuidade ao trabalho familiar. (PPP/EEJVO, 2020, p. 03-04)

Nesse sentido, observamos no discurso coletivo, que apesar da compreensão que os professores têm da vivência e da realidade agrícola dos estudantes, concordando que a educação escolar precisa estar voltada para essa particularidade camponesa, no entanto, ao mesmo tempo concluem que isto não acontece: “Ela teria que ter um estudo voltado para o campo mesmo, para o trabalho. Eu acho que a escola rural deveria estar voltada para isso, é quase algo técnico, mas isso não tem” (DSC1).

Contudo, os professores explicam que é necessário adaptar as aulas para seus estudantes: “[...] você tem que personalizar a aula pra esse tipo de aluno, que é um aluno que ele já vem pra escola mais cansado, ele já tá ali já trabalhou o dia todo, e vem pra poder aprender, então tem que ser algo assim que chame a atenção dele” (DSC1). No entanto, esse método de personalizar uma aula não significa que está se desenvolvendo uma educação ligada à cultura e às especificidades dos estudantes do campo, isto é, que está realmente acontecendo uma Educação do Campo.

5.2 Concepções pedagógicas dos professores que ensinam matemática

Com a intenção de analisar, na perspectiva de uma escola diferenciada na linha da Etnomatemática, se os professores desenvolvem ou não o ensino do componente curricular Matemática vinculado à realidade e às especificidades de seus estudantes, decidimos questioná-los nestes termos: No seu entender, o professor, ao considerar as especificidades dos alunos, potencializa as suas aprendizagens? Com professor da Escola do Campo, como você tem trabalhado o componente curricular de Matemática?

De modo similar ao subitem anterior, a produção de dados foi realizada por meio de entrevistas, em que estas questões foram respondidas pelos professores participantes. Os

depoimentos obtidos foram tabulados e organizados, utilizando-se da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2000), e conseqüentemente elaboramos o DSC – 2.

DSC – 2 “Concepções pedagógicas dos professores que ensinam matemática”

Quando o professor consegue fazer essa leitura de seu aluno, ajuda bastante a entender quais são os seus interesses e quais os seus sonhos, o que está ligado com a disciplina Projeto de Vida que busca você realmente compreender o seu aluno. Desse modo, conhecendo onde os alunos vivem, com o que trabalham, saber do dia a dia deles, com certeza consegue adaptar muita coisa da matemática, que fique ao olhar dele, isso faz sentido. Quando você conhece o seu aluno, sabendo que todos já estão no campo, o que eles conhecem, acaba moldando a aula de acordo com o aluno, isso com certeza é melhor para o aluno. No entanto, o que a gente vivencia realmente na escola, infelizmente não é essa realidade. O professor muitas vezes não tem este tempo hábil pra poder compreender quem é o aluno, para poder fazer uma pesquisa mais detalhada, fazer uma sondagem de que tipo de aluno é este que estamos recebendo. Isto por conta da carga horária do professor que é bastante grande, infelizmente na maioria das vezes não temos tempo de pesquisar aquele aluno e poder elaborar um plano de aula em cima da realidade desse aluno. Mas eu acredito que se o professor tivesse esse tempo, seria muito bom e com certeza afetaria na aprendizagem do estudante. Eu dou aula em duas escolas, a outra é na cidade, e do mesmo modo que eu trabalho lá eu trabalho aqui. A questão da matemática em si, eu trabalho da mesma maneira, não tem diferença não, até porque a ementa é a mesma pra todas. Dentro de sala de aula, na disciplina, é desenvolvido normalmente, não é diferenciado das demais escolas, o conteúdo é trabalhado da mesma maneira como nas outras escolas. Eu sempre procurei trabalhar o conteúdo voltando pra aquilo que o aluno vê no dia a dia, só que aqui ficou melhor, porque a prática quando relacionada ao campo, os alunos têm um entendimento melhor, potencializa porque eles já têm um conhecimento. Eu sempre procuro trabalhar de forma contextualizada com o que ele vive no dia a dia, não que eu consiga fazer em todos os conteúdos porque é impossível, mas sempre quando dá para relacionar eu relaciono o conteúdo com o dia a dia do aluno. Alguns dão muitos exemplos do dia a dia, inclusive dessa parte rural, uns que moram e têm granja, onde você vai trabalhar perímetro, área, massa, esse tipo de coisas eles conseguem entender, assimilar, que tá ligada ao dia a dia. Então, quando você vai explicar a eles e você parte do dia a dia deles pra um conteúdo, eles entendem de uma forma melhor e pra eles faz sentido. Com isso, metade dos conteúdos, vamos deixar assim, que você consegue adaptar e fazer o aluno entender o conteúdo a partir do dia a dia dele, portanto, consegue sim contextualizar, fazer o aluno entender o conteúdo, introduzir o conteúdo a partir do dia a dia dele. No entanto, precisaria de mais PLs, mais pra fazer a interdisciplinaridade com os professores, pra você trabalhar junto o ensino voltado para escola do campo e precisaríamos de orientações para isso, o que também não nos é dado, teria que ser muito em cima de pesquisas de conteúdos, de como você pode adaptar para a realidade do aluno do campo, diferenciando que seja do campo.

O DSC – 2 apresenta as concepções pedagógicas dos professores que ensinam matemática na E. E. Joaquim Vaz de Oliveira. De início, observamos que estes professores acreditam que conhecer e considerar a realidade de seus estudantes realmente potencializa as

suas aprendizagens, pois verificam produção de sentidos na adaptação dos conteúdos matemáticos ao dia a dia desses estudantes. Em seu discurso:

[...] conhecendo onde os alunos vivem, com o que trabalham, saber do dia a dia deles, com certeza consegue adaptar muita coisa da matemática, que fique ao olhar dele, isso faz sentido. Quando você conhece o seu aluno, sabendo que todos já estão no campo, o que eles conhecem, acaba moldando a aula de acordo com o aluno, isso com certeza é melhor para o aluno. (DSC2)

Nesta perspectiva, a LDB, em seu Art. 28, assegura que os sistemas de ensino podem promover adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da população do campo, principalmente: “I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996). Desse modo, torna possível a ação pedagógica dos professores em relação às adequações e adaptações dos conteúdos matemáticos aos estudantes desta escola no campo.

No entanto, apesar do entendimento que os professores têm da relevância de se conhecer a vivência dos estudantes, bem como de adequar e adaptar os conteúdos matemáticos, a partir de novas metodologias, às peculiaridades dos estudantes do campo, em DSC – 2 verificamos que na prática isto não acontece. Nele, os professores levantam problemáticas enfrentadas quando se trata do contexto do campo; desse modo, salientam o pouco ou quase nenhum tempo para compreender as diferentes realidades de seus estudantes:

No entanto, o que a gente vivencia realmente na escola, infelizmente não é essa realidade. O professor muitas vezes não tem este tempo hábil pra poder compreender quem é o aluno, para poder fazer uma pesquisa mais detalhada, fazer uma sondagem de que tipo de aluno é este que estamos recebendo. Isto por conta da carga horária do professor que é bastante grande, infelizmente na maioria das vezes não temos tempo de pesquisar aquele aluno e poder elaborar um plano de aula em cima da realidade desse aluno. (DSC2)

Nesse sentido, o discurso nos remete a um ponto preocupante, uma vez que, nesse contexto educacional, conhecer o estudante é fundamental. De acordo com Caldart (2004), devemos pensar a Educação do Campo como um vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo que existir uma ligação entre a ação pedagógica e a realidade particular do estudante, preocupando-se com a formação em sua integralidade.

Porém, esse vínculo direto dos professores com os estudantes pode não acontecer na realidade das aulas de matemática na escola Joaquim Vaz de Oliveira, já que os próprios discursos dos professores apontam isto, ao discorrerem sobre como trabalham e desenvolvem os conteúdos matemáticos nesta escola, a saber, de maneira idêntica ao das escolas urbanas.

Eu dou aula em duas escolas, a outra é na cidade, e do mesmo modo que eu trabalho lá eu trabalho aqui. A questão da matemática em si, eu trabalho da mesma maneira, não tem diferença não, até porque a ementa é a mesma pra todas. Dentro de sala de aula, na disciplina, é desenvolvido normalmente, não é diferenciado das demais escolas, o conteúdo é trabalhado da mesma maneira como nas outras escolas. (DSC2)

Nesse contexto, os professores acabam apresentando em suas percepções um paradoxo, pois em seguida, ao decorrer do discurso coletivo, expressam uma opinião contrária ao que haviam apontado sobre a realidade dos estudantes. Afirmam que é possível contextualizar os conteúdos matemáticos com o dia a dia dos estudantes, e que utilizam do que os estudantes praticam em seu cotidiano para mostrar determinado conteúdo matemático, e que este precisa ser aprendido, pois está no currículo da disciplina.

Eu sempre procuro trabalhar de forma contextualizada com o que ele vive no dia a dia, não que eu consiga fazer em todos os conteúdos porque é impossível, mas sempre quando dá para relacionar eu relaciono o conteúdo com o dia a dia do aluno. Alguns dão muitos exemplos do dia a dia, inclusive dessa parte rural, uns que moram e tem granja, onde você vai trabalhar perímetro, área, massa, esse tipo de coisas eles conseguem entender, assimilar, que tá ligada ao dia a dia. (DSC2)

Consequentemente, entendemos que acontece a relação entre professor e estudante, mas de maneira distante. Pelos relatos, observamos que os professores têm uma boa compreensão da realidade dos seus estudantes, sabem onde moram e com o que trabalham. Com isso, explicam que conseguem adaptar e contextualizar os conteúdos matemáticos com o dia a dia dos estudantes.

Então, quando você vai explicar a eles e você parte do dia a dia deles pra um conteúdo, eles entendem de uma forma melhor e pra eles faz sentido. Com isso, metade dos conteúdos, vamos deixar assim, que você consegue adaptar e fazer o aluno entender o conteúdo a partir do dia a dia dele, portanto, consegue sim contextualizar, fazer o aluno entender o conteúdo, introduzir o conteúdo a partir do dia a dia dele. (DSC2)

Como podemos observar, os professores utilizam desta técnica de contextualização para ensinar os conteúdos matemáticos que podem estar presentes nas práticas cotidianas dos estudantes, isto é, usam do conhecimento que os estudantes têm de trabalho e de contato com o meio rural, para explicar os conteúdos matemáticos. Essa prática acaba referenciando que o saber/fazer do campo é baseado na matemática ocidental, a qual está reproduzida no currículo de MS.

No entanto, o programa Etnomatemática pensa a matemática de maneira diferente. O programa busca outras formas de saber/fazer, outras formas de vida. Para isso, é necessário um contato mais direto com os estudantes, num trabalho de investigação acerca de quais as matemáticas são produzidas pelos próprios estudantes que vivem no campo.

Os professores de matemática da escola JVO demonstram iniciativas que visam ajudar os estudantes a ter uma aprendizagem mais significativa em relação ao seu desenvolvimento integral como morador do campo. No entanto, observamos que pouco se avançou neste sentido, já que os entrevistados afirmam que falta muito para que isso realmente aconteça; o tempo é curto para que os profissionais conheçam efetivamente a vivência de seus educandos, e atualmente não são realizadas formações continuadas, ou qualquer outra formação, que dê suporte para a atuação dos professores quanto às especificidades do campo.

[...] precisaria de mais PLs, mais pra fazer a interdisciplinaridade com os professores, pra você trabalhar junto o ensino voltado para escola do campo e precisaríamos de orientações para isso, o que também não nos é dado, teria que ser muito em cima de pesquisas de conteúdos, de como você pode adaptar para a realidade do aluno do campo, diferenciando que seja do campo. (DSC2)

Consequentemente, observamos a compreensão que os professores têm da relevância da interdisciplinaridade no ambiente escolar do campo, no sentido de que o ensino de matemática precisa estar interligado com as demais disciplinas, e ainda voltado para a vida no campo. Deste modo, a política de Educação do Campo afirma, no Artigo 4º, da Resolução/SED nº 2.501, de 20 de dezembro de 2011, que as escolas do campo terão, na sua Proposta Pedagógica, os eixos temáticos Terra, Vida e Trabalho, que torna possível trabalhar de maneira interdisciplinar, “abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham enriquecer a formação dos estudantes, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como intenção contribuir para o conhecimento do processo de implementação de escolas do campo no município de Dourados (MS). Nesse sentido, considerando a política de Educação do Campo, analisamos como a disciplina de Matemática vem sendo trabalhada no interior da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira, a partir das concepções pedagógicas dos professores de matemática desta escola.

Desde 2011, a SED/MS vem realizando alguns progressos no âmbito da Educação do Campo. Assim, implementou escolas do campo pelo estado de Mato Grosso do Sul, as quais apresentam uma abordagem diferenciada em suas propostas pedagógicas, introduzindo em seus currículos o eixo temático Terra, Vida e Trabalho (TVT), direcionando-os à interdisciplinaridade em torno da vida no campo.

Neste contexto, a escola JVO ganhou o *status* legal de escola do campo. No entanto, encontramos elementos, por meio desta pesquisa, que nos levaram a pensar sobre os avanços e os limites da Educação do Campo nesta escola.

No discurso coletivo dos professores há uma percepção sobre a escola do campo que se distancia do que é definido pelos estudiosos. Na visão dos professores, o fato da escola estar localizada em zona rural é o que define a Educação do Campo. Com isso, a partir das discussões, foi possível verificar que a escola JVO pouco dialoga com políticas de Educação do Campo, o que nos levou ao resultado de que a escola se reconhece apenas localizada no campo. Isto significa que existe certa consideração pelo modo de vida dos estudantes do campo, mas a Educação do Campo, na JVO apresenta limites.

A escola reconhece as especificidades dos alunos que moram no campo, mas atuam como escolas urbanas, corroborando com o que os autores, citados em nossa pesquisa, afirmam sobre uma educação pensada para as populações do campo, ofertada nas zonas rurais, mas ainda centrada em práticas educacionais urbanas. Podemos analisar, a partir disso, que muito pouco se avançou na perspectiva de praticar uma Educação do Campo efetivamente, pois os professores ainda expressam o que está colocado para uma educação voltada ao capitalismo, ao agronegócio.

Os professores entrevistados consideram o modo de vida de seus estudantes, isto é, entendem a realidade agrícola dos seus estudantes, tanto é que discursam que grande parte trabalha no campo, lidando com lavoura e gado. No entanto, podemos perceber que não é o

suficiente para que se tenha uma educação diferenciada e vinculada à vida no campo. Assim, a partir dos discursos coletivos observamos que os professores reconhecem a diferença cultural, mas não conseguem trazer para a sua prática pedagógica esta diferença, mantendo distanciamento da vivência dos estudantes da JVO.

Em relação ao ensino de matemática na escola, podemos tomar como base as concepções apresentadas pelos professores nas entrevistas. O discurso coletivo aponta vários obstáculos para desenvolver um trabalho pedagógico que considere a diversidade da realidade do campo, mesmo reconhecendo que existe essa diferença em relação à educação na área urbana.

Ao decorrer da pesquisa verificamos o quanto a Etnomatemática se aproxima das propostas da Educação do Campo, ao abordar as relações existentes entre o aprender matemática e as particularidades de um determinado grupo sociocultural. Assim, a Etnomatemática também está relacionada à questão política de como a escola conduz o trabalho, disponibilizando momentos de formações aos professores, de diálogo com as demais disciplinas, e de acompanhamento do contexto social e cultural dos estudantes; ao ter estas iniciativas, a escola abre um leque de possibilidades que dê suporte e condições de trabalho para o professor. Porém, a partir dos discursos dos professores, verificamos que isto não acontece na realidade da escola JVO, sendo que os limites não passam apenas pelas aulas de matemática, mas pela própria postura da escola em relação à Educação do Campo.

Nos discursos dos professores, verificamos ainda a preocupação e o esforço que eles têm em contextualizar o ensino de matemática, apesar de todas as dificuldades elencadas. Vimos que, quando se trabalha com conteúdo próximo da realidade dos estudantes, estes demonstram mais facilidade para aprender, no entanto, a contextualização de conteúdos matemáticos à realidade dos estudantes, por si só não se configura efetivamente como uma prática pedagógica Etnomatemática. Isto porque a perspectiva pedagógica da Etnomatemática ultrapassa as concepções que estes professores têm da escola e suas condições de trabalho; a visão que os professores possuem sobre a realidade dos estudantes são apenas indícios de Etnomatemática. Em outras palavras, notamos que os professores não demonstram conhecimento em relação ao programa Etnomatemática, não possuem leitura ou contato com esta vertente do campo da Educação Matemática.

À postura pedagógica na perspectiva da Etnomatemática não basta reconhecer que se trabalha com um público diferente. É preciso tomada de consciência de que se está atuando

com um público culturalmente diferenciado. Desta forma, no movimento da Etnomatemática é preciso consciência de que, no grupo cultural atendido pela escola, há diferentes atividades matematizantes. Para pensarmos a partir de uma perspectiva Etnomatemática é preciso reconhecê-las e conhecê-la, e então buscar traduzi-las para a inserção no currículo escolarizado da matemática na escola do campo.

A Etnomatemática na Educação do Campo implica entender que as atividades matemáticas não são só práticas numéricas, geométricas ou operativas. Estas práticas matemáticas trazem uma carga de sentimento humano e emergem sob a forma de representações sociais e simbólicas das populações do campo. Portanto, a Etnomatemática tem o desafio de solidariamente pôr em questão as comunidades ocidentais, assim como condição de estar no campo enfrentada pela população rural. Daí a importância de pensar junto a Caldart e Camacho, que o que prevalece é uma lógica dominante capitalista, com uma educação voltada a servir ao agronegócio. Contudo, é preciso estar aberto a outras formas de refletir, de saber, de sentir e agir na escola.

Dentro do que analisamos nesta pesquisa, constatamos que Educação Matemática na escola JVO não está nem na perspectiva da Etnomatemática, nem do que pressupõe a Educação do Campo. As duas formas de pensar a educação dialogam quanto às dimensões pedagógicas, políticas, históricas e cognitivas de uma educação a partir das especificidades de um grupo social determinado. Entretanto, identificamos os seguintes avanços na perspectiva educacional da escola JVO: o acolhimento dos professores à criação da disciplina de TVT; os projetos de TVT existentes na escola (horta); e a consciência, por parte dos professores, das diferentes realidades dos estudantes. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar os limites identificados em nossa pesquisa, no que diz respeito à educação na escola JVO: a reprodução do agronegócio constante no PPP da escola; as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a falta de tempo e ausência de formações específicas ao ensino do campo; o fato de não acontecer a interdisciplinaridade prevista para o eixo temático TVT.

Concluimos, portanto, que a Etnomatemática é uma ferramenta de resgate cultural dos diferentes povos. Ela elimina a ideia de matemática universal, e passa a investigar a matemática presente nos contextos da vida cotidiana dos estudantes. Desta forma, cada estudante é protagonista de seu próprio conhecimento, produzindo seus conhecimentos matemáticos, suas técnicas, enfim, sua forma de explicar sua realidade. Afirmamos, com isso, que a Etnomatemática pode ser uma proposta educacional que estimule de maneira mais adequada o

desenvolvimento da criatividade dos estudantes, levando-os a novas formas de relações interculturais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. **O Ensino da Geografia na Educação do/no Campo: Teorias e Práticas**. 2017. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia apresentada no Curso de Geografia) – UFGD, Dourados, 2017.
- ALMEIDA, C. S. **O professor de geografia e a educação do/no campo em escolas estaduais de Dourados-MS: discurso, teoria e prática**. 2021. 231 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFGD, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4539>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- ALMEIDA, S. P. N. C. Práticas Etnomatemáticas em uma feira livre. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 22, n. 54, p. 7 – 20, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/64902221-Praticas-etnomatematicas-em-uma-feira-livre.html>. Acesso: 06 jul. 2022.
- ALMEIDA, S. P. N. C.; ANTUNES, F. M. Educação do Campo e Etnomatemática: uma articulação possível? **Educação Matemática Debate**, Montes Claros (MG), v. 4, n. 10, p. 1 – 23, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/1855>. Acesso: 10 jul. 2022.
- ARROYO, M. G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília (DF): Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 54 – 62.
- BARBOSA, L. N. S. C. de. **Entendimentos a respeito da matemática na Educação do Campo: questões sobre currículo**. 2014. 234 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Matemática) – Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127621>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- BENITES, E. C. C. A. **O ensino de geografia em Indápolis – Dourados-MS: estudo de caso das Escolas Estaduais Dom Bosco e São José**. 2014. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia apresentada no Curso de Geografia) – UFGD, Dourados, 2014.
- BORGES, R. S. G. **História da disciplina de biologia educacional no curso de magistério da escola Dom Bosco de Indápolis, distrito de Dourados/MS (1977-2000)**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFGD. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Roz%C3%A2ngela%20Soares%20Grangeiro%20Borges.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 142 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394 de 20 de dezembro DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2007, de 12 de setembro de 2007. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. 2007.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=63041-pceb023-07-pdf&category_slug=abril-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 04 de fev. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2007. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12742-ceb-2007>. Acesso em: 20 jul. 2022

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 03 de fev. 2022.

BRASIL. Resolução/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a autorização do ensino fundamental e/ou ensino médio, na modalidade**. Educação básica do campo e dá outras providências. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8100_30_12_2011. Acesso: 04 de jun. de 2022.

BRITO, J. M. S.; LAUER-LEITE, I. D.; NOVAIS, J. S. **Discurso do Sujeito Coletivo na Prática**. Porto Seguro: UFSB, 2021.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10 – 31.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília (DF): Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CALDART, R. S. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília (DF): INCRA; MDA, 2008. p. 71–72. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/103946230/por-uma-educacao-do-campo-v-7-1>. Acesso: 03 de fev. 2022.

CAMACHO, R. S. EDUCAÇÃO DO CAMPO: no Campo das Disputas Territoriais com o Agronegócio. **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX**

- Simpósio Nacional de Geografia Agrária GT 14 – Educação do/no campo.** Curitiba (PR), 2017. Disponível em:
https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1505892987_arquivo_singaartigocompleto_rsc.pdf. Acesso: 04 de fev. 2022
- CAMACHO, R. S. O paradigma originário da Educação do Campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA. Presidente Prudente**, v. 22, n. 50, p. 64-90. set.- dez. 2019. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5888/5062>. Acesso: 08 de fev. 2022.
- CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2014. 806 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108661>. Acesso: 04 de fev. 2022.
- CAMACHO, R. S. Prefácio: EDUCAÇÃO DO CAMPO: um paradigma educacional emancipatório constituído a partir da realidade Camponesa. In: FALEIRO, W.; ASSIS, M. P. de; FARIAS, M. N. (Org.). **Desafios e perspectivas refletidas no tempo presente**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em:
https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_2. Acesso: 01 de fev. 2022.
- D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? **Temas e Debates – SBEM**. Brasília, v. 1, n. 2, p. 15 – 19, jan. 1989. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf. Acesso: 03 jul. 2022.
- D'AMBROSIO, U. Apresentação. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 23, n. 60, p. 9 – 19, out./dez. 2018. Disponível em:
<http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/1639/1080>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. 23 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática um Programa. **A Educação Matemática em Revista – SBEM**, n. 1, ano 1, p. 5 – 11, 2º semestre. 1993. Disponível em:
<http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/1936/1316>. Acesso: 05 jul. 2022.
- D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. **Acta Scientiae**. Canoas, v. 10, n. 1. p. 7 – 16, jan./jun. 2008. Disponível em:
<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/74/65>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- ESQUINCALHA, A. C. Etnomatemática: um estudo da evolução das idéias. **VIII Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM: GT 5 – História da Matemática e Cultura**, Recife-PE, 2004. Disponível em:
<http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/05/1CC08743214762.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 01 – 75.
- FERNANDES, J. A. Sobre o Sul de Mato Grosso no século XX: a colônia agrícola nacional de Dourados (1943 a 1970). **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, v. 16, n. 28, p. 31 – 47, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588265553003.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- FURLAN, S. S. **A trajetória de um sonho: breve recuperação histórica da Escola Estadual Dom Bosco**. UFGD, Dourados/MS, 2008.
- GASPI, S.; SILVA, L. R. O. **Educação do Campo e a Etnomatemática: uma proposta pedagógica de aprendizagem voltada aos alunos do campo do município de Moreira Sales – Paraná**. 2011. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Paraná: 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38514?show=full>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- JUNIOR, A. V. L.; ARAÚJO, S. S.; OLIVEIRA, V. C.; PINHEIRO, J. M. L. Etnomatemática e formação de professores de matemática: uma reflexão sobre currículos de universidades públicas brasileiras. **Revista de Educação Matemática**. São Paulo, v. 18, p. 1 – 19, out. 2021. Disponível em: <http://revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/572>. Acesso: 17 jul. 2022.
- JUNIOR, A. V. L.; ARAÚJO, S. S.; OLIVEIRA, V. C.; PINHEIRO, J. M. L. Etnomatemática e Formação de Professores de Matemática: uma reflexão sobre currículos de universidades públicas brasileiras. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 18, p. 01 – 19, out. 2021. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/572/298>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- JÚNIOR, J. E. L.; AUAREK W. A. O ensino de frações na educação de jovens e adultos: um diálogo com a Etnomatemática e práticas de numeramento. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática - Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades**. São Paulo (SP): 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/40085901-O-ensino-de-fracoes-na-educacao-de-jovens-e-adultos-um-dialogo-com-a-etnomatematica-e-praticas-de-numeramento.html>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)**. 2 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. (Org.). **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.
- MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei nº 5.941 de 28 de outubro de 1943**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2516935/pg-3-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-30-10-1943/pdfView>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 2.101, de 20 de dezembro de 1963.**

Disponível em:

<https://www.al.mt.gov.br/legislacao/?tipo=&restringeBusca=e&palavraChave=&numeroNorma=2101&anoNorma=1963&autor=&dataInicio=&dataFim=&codAssunto=&search=>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 387, de 20 de setembro de 1983.**

Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-387-1983-mato-grosso-do-sul-da-nova-denominacao-ao-distrito-de-serraria>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 87 de 20 de julho de 1948.** Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/15490/visualizar>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 2.501 de 20 de dezembro de 2011.

Dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. 2011. Disponível em:

https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8096_26_12_2011. Acesso em: 07 nov. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.190 de 17 de janeiro de 2017. **Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Presidente Getúlio Vargas, oferecer a modalidade Educação Básica do Campo.** Disponível em:

http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9331_18_01_2017. Acesso em: 07 nov. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.206, de 15 de fevereiro de 2017.

Dispõe sobre o Credenciamento da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira para oferecer a educação básica: na modalidade Educação Básica do Campo. Disponível em:

<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/43686/?Pagina=5>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MENEZES, A. P. **Atividades econômicas na colônia agrícola nacional de dourados (CAND): a agricultura e a exploração da madeira (1950-1970).** 2012. 138 f.

Dissertação (Mestrado em História). Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/ANA-PAULA-MENEZES.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MENEZES, A. P. Colônia agrícola nacional de Dourados- história, memória:

Considerações acerca da construção de uma memória oficial sobre a CAND na região da Grande Dourados. **Revista História em Reflexão:** vol. 5, n. 9 – UFGD – Dourados: jan/jun, 2011. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/1165/697>. Acesso em: 01 jun. 2021.

MONTEIRO, A. **Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados.** 1998. 211 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP): 1998.

MOREIRA, S. L. S. P. A. Formação de professores na perspectiva Etnomatemática. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Campus UFS – Laranjeiras (SE): 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_06/E6-48.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

- NETO, J. R. L. D.; SALES, O. P.; KAIBER, C. T.; MEIRA, J. L. Etnomatemática e Educação do Campo: Análise das produções acadêmicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 54, p. 170 – 190, ago. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4639>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- NETO, L. B. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando: Publicações, 2016.
- OLIVEIRA, B. C. de. A colonização do estado novo em Mato Grosso, 1937-1945: O discurso e a história. **Fronteiras - Rev. História UFMS**, Campo Grande (MS), jul./dez., 1997. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/12918/6280>. Acesso em: 31 mai. 2021.
- PEREIRA, A. L.; MONDINI, F.; PAULO, R. M.; MOCROSKY, L. F. Etnomatemática: possibilidades de inovação escolar. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 23, n. 60, p. 43 – 58, out./dez. 2018. Disponível em: <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/1260/pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.
- PINHEIRO, D. R.; COSTA, W. C. L. A Etnomatemática como ferramenta pedagógica no contexto escolar. **II Jornada de Estudos em Matemática**, v. 2, n. 2. Marabá, p. 16-27, 2016. Disponível em: https://jem.unifesspa.edu.br/images/2JEM/ANAIS/CC/A_ETNOMATEMTICA_COM_O_FERRAMENTA_PEDAGGICA.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.
- POLEGATTI, G.; CAMARGO, L.; SAVIOLI, A. Ensinar, aprender e avaliar na Educação Matemática em perspectiva no Programa Etnomatemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 3, p. 486 – 505, abr. 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2699/1450>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- PONCIANO, N. P. **Fronteira, religião, cidade: o papel da igreja católica no processo de organização sócio-espacial de Fátima do Sul/MS**. 2006. 231 f. (1943-1965). Tese (Doutorado em História) - UNESP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103192/ponciano_np_dr_assis.pdf?sequence=1. Acesso em: 06 jun. 2021.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira**. Dourados-MS, 2020. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Dom Bosco**. Dourados-MS, 2012. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual São José**. Dourados-MS, 2012. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 027 – 045, jan./abr. 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/KMvYDjXDzMxS4FmpdR7tS6M/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 07 nov. 2022.

ROSA, M.; OREY, D. C. Razões Históricas do programa Etnomatemática. **Educação Matemática em Revista**, n. 18/19, p. 5 – 14, dez, 2005. Disponível em:

<http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/1725/1210>. Acesso

em: 06 de jul. 2022.

SALMASIO, Juliana Leal. **A voz do “eu coletivo”: os licenciandos em matemática e suas perspectivas para o uso das tecnologias digitais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia apresentada no Curso de Matemática) – UFGD, Dourados, 2018.

SANTANA JUNIOR, J. R. **Formação territorial da região da Grande Dourados:**

Colonização e dinâmica produtiva. *Geografia* – v. 00, n. 0, jan./jun. 2009 –

Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/download/2367/3300>. Acesso

em: 07 jun. 2021.

SANTINI, P. G. **Contando histórias: a escola estadual Dom Bosco por meio de seu acervo fotográfico (década de 1950 - 2000)**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – UFGD. Disponível em: <https://docplayer.com.br/52184935-Poliana-gianello-santini.html>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SANTOS, C. S. de A. **Os colonos e a igreja católica no contexto da colônia agrícola de Dourados (1940 – 1970)**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em História) -

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. Disponível em:

https://dspace.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/123456789/110/1/ARQUIVO_ColonosIgrejaCatolicaColoc3%b4niaAgrc3%adcolaDourados.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021.

SANTOS, O. dos. **Organizações comunitárias e pastorais da paróquia nossa senhora auxiliadora de Indápolis - MS como potencialidades para o**

desenvolvimento local. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento

Local) – UCDB. Disponível Em: [https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8093-](https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8093-organizacoes-comunitarias-e-pastorais-da-paroquia-nossa-senhora-auxiliadora-de-indapolis-ms-como-potencialidades-para-o-desenvolvimento-local-universidade-catolica-dom-bosco-pro-reitoria.pdf)

[organizacoes-comunitarias-e-pastorais-da-paroquia-nossa-senhora-auxiliadora-de-indapolis-ms-como-potencialidades-para-o-desenvolvimento-local-universidade-catolica-dom-bosco-pro-reitoria.pdf](https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8093-organizacoes-comunitarias-e-pastorais-da-paroquia-nossa-senhora-auxiliadora-de-indapolis-ms-como-potencialidades-para-o-desenvolvimento-local-universidade-catolica-dom-bosco-pro-reitoria.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTOS, P.; VINHA, J. F. S. Educação do/no Campo no Brasil: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. **VIII Simpósio sobre reforma agrária e questões rurais**. UNIARA: Araraquara, 2018. Disponível em:

https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/Sessao10A.html. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, F. H. S.; SOUZA E. C. Etnomatemática como intermediadora entre os

conhecimentos matemático escolar e matemático popular. **Amazônia - Revista de**

Educação em Ciências e Matemáticas, v. 1, n. 2, p. 55 – 61, jan./jun. 2005. Disponível

em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1475>. Acesso em: 12 de jul. 2022.

SILVA, C. N. P.; Queiroz, J. C. S. A Etnomatemática: uma proposta pedagógica na

educação matemática. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum**

Permanente de Inovação Educacional, [S. l.], v. 11, n. 11, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8800>. Acesso em: 4 jul. 2022.

SILVA, M. C. S. **Memórias e trajetórias de professores egressos do curso de magistério da escola Menodora Fialho Figueiredo de Dourados (1971 – 2001)**. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/648>. Acesso em: 31 mai. 2021.

SILVA, M. S. B.; FURTADO, A. C. A escola municipal de primeiro grau Antonio João Ribeiro e o seu papel na escolarização do distrito de Indápolis/ms (1973-1988). **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho (RO), v. 07, p. 1116-1132, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5486/3726>. Acesso em: 07 jun. 2021.

VIEIRA, J. M.; CAMACHO, R. S. A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil, v. 5, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9075>. Acesso: 02 fev. 2022.