
Compreensões sobre Educação no Campo no âmbito da Educação Inclusiva e da Educação Matemática: o contexto de duas pesquisas¹

Thiago Donda Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
thiagodonda82@gmail.com

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
fernanda.malinosky@ufms.br

Nilcéia Hellen Lacerda Dias

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
nilceialacerda@gmail.com

Fernando Helder Cassimiro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
professorheldercassimiro@gmail.com

Resumo

O presente artigo visa trazer algumas compreensões a respeito da Educação no Campo no contexto da Educação Inclusiva e da Educação Matemática. Nessa perspectiva, o texto começa com uma introdução ao conceito de Educação Inclusiva com um olhar para as singularidades e um desprendimento às categorizações, além de fazer uma relação entre a inclusão, em seu sentido mais amplo, e a Educação no Campo. Em um segundo momento, apresenta-se ideias centrais sobre Educação no Campo e apresentamos duas pesquisas que estão sendo realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Como considerações, há um convite à reflexão com a apresentação de excertos de narrativas, aproximações e intersecções entre a Educação Inclusiva e a Educação Matemática.

Palavras-chave: Escola do campo. Processos de exclusão. Inclusão. Diferença. Mato Grosso do Sul.

Inclusive Education and Rural Education: discussions on the two thematic areas in the context of Mathematics Education

Abstract

This article aims to bring some understandings about Rural Education in the context of Inclusive Education and Mathematics Education. In this perspective, the text begins with an introduction to the

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/MEC - Brasil.

concept of Inclusive Education with a look at singularities and a detachment from categorizations, in addition to making a relationship between inclusion in a broadest sense, and Rural Education. In a second moment, central ideas about Rural Education are presented and also two researches that are being carried out in the Post Graduate Program in Mathematics Education at the Mato Grosso do Sul Federal University. As considerations, there is an invitation for reflection with the presentation of excerpts from narratives, approximations and intersections between Inclusive Education and Mathematics Education.

Keywords: Rural school. Exclusion processes. Inclusion. Difference. Mato Grosso do Sul.

Uma discussão sobre a inclusão

A Educação Inclusiva tem sido um tema bastante discutido pela comunidade escolar, principalmente no que se refere à inclusão do público-alvo da Educação Especial². Contudo, quando falamos em inclusão, necessariamente, estamos nos referindo à pessoa com deficiência? Muitos responderiam afirmativamente e isso é compreensível, pois, conforme Unesco (2005), a inclusão como a conhecemos hoje tem suas origens na Educação Especial e, ao pensar na expressão “Educação para Todos”, não devemos perder de vista suas origens no discurso de necessidades especiais, bem como no fato de que os indivíduos com deficiência continuam a ser o maior grupo de alunos fora da escola. A resposta afirmativa acima não está equivocada, no entanto, também não está completa, pois a Educação Inclusiva pode ser entendida numa dimensão mais ampliada.

Neste artigo, trataremos a Educação Inclusiva como movimento que não se restringe a um determinado grupo, como o supracitado, mas que tende olhar para a singularidade de cada indivíduo, indiscriminadamente, perceber a diferença sem categorizá-la. Entendemos que uma Educação Inclusiva não é direcionada estritamente para pessoas com deficiência, mas todos que sofrem processos de exclusão, dizendo de outra forma, em uma educação que seja inclusiva tem o objetivo de oferecer educação a todos, independentemente de suas diferenças, “seja ela de caráter biológico, sensorial, intelectual, social, cultural, econômico, tecnológico e/ou político, possibilitando que essas diferenças sejam celebradas, apoiando a aprendizagem e tratando adequadamente as necessidades individuais” (ROSA; RODRIGUES; MARCONE, 2018, p. 521).

Nesse sentido, nos alinhamos ao pensamento de Orrú (2017):

É no social que a inclusão se constitui, em meio às diferenças, que a todo tempo se diferenciam e não se institucionalizam. E é no espaço provocado pela inclusão que a aprendizagem permanente e duradoura se torna possível não apenas para alguns, mas sim para todos, sem ilusões de padrões uniformes, porém disforme em sua incompletude. A inclusão provoca um outro espaço que não se encontra nas extremidades da ponte ou das fronteiras, mas no entremeio, nas entrelinhas. A

² Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

inclusão não se alia à instituição porque ela não dociliza corpos, não controla por modelos. Por isso é incabível a ideia de integração pautada em primeiro docilizar o outro na classe especial ou na instituição de controle para depois [...] ser agrupado (incluído) em classes regulares, em escolas comuns a todos. (p. 74-75).

Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em um espaço que é possível o acesso e a permanência de todos os educandos que, em alguns casos, estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo fracasso em instituições onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem ou, ainda, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos (MANTOAN, 2002). Concordamos com Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007):

Portanto, mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. Diferenciando-se da escola tradicional que exige a adaptação do aluno às regras disciplinares e às suas formas de ensino, sob pena de punição e/ou reprovação, a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos. (p. 344).

Sendo assim, a proposta de inclusão não pode ser “pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da Educação como um todo, nem tampouco isolada do debate mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea” (GLAT; PLETSCHE; SOUZA FONTES, 2007, p. 353).

Pensando dessa forma, como poderia ser a relação da Educação Inclusiva e Educação do Campo? Ao buscar trabalhos acadêmicos sobre Educação no Campo relacionados explicitamente à Educação Inclusiva, percebemos que muitos deles falavam sobre um educando com deficiência dentro de uma escola do campo, o que é uma preocupação legítima e necessária, no entanto, existem outras relações que devem ser ressaltadas.

Para Frutuoso et al (2013, p. 134) a discussão de uma Educação do Campo se faz pertinente pois

[...] capaz de nortear uma educação de qualidade para uma população carente de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Historicamente apresenta um enorme atraso educacional que de pouco tempo para cá o país começa a enfrentar. As deficiências da escola pública são particularmente acentuadas no campo, caracterizando-se pela carência de professores qualificados, pela precariedade das instalações físicas e por uma organização curricular descontextualizada do cotidiano dos povos do campo.

Neste sentido, entendemos que o público da Educação do Campo é um grupo que historicamente enfrenta processos de exclusão, e que apresentam com especificidades que devem ser

respeitadas e valorizadas no processo educativo, desta forma, consideramos que as discussões sobre Educação Inclusiva e Educação do Campo se aproximam e interceptam em diversos aspectos.

Neste artigo iremos abordar a Educação do Campo no âmbito da Educação Inclusiva e Educação Matemática, para tanto, iremos discutir ideias centrais dessa área, suas aproximações e intersecções com a Educação Inclusiva e a Educação Matemática. Em seguida, apresentaremos uma visão geral de duas pesquisas que estão sendo desenvolvidas por pesquisadores participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, diversidade e diferença - GEduMaD, vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A Educação no Campo e o contexto de duas pesquisas

A Educação do Campo tem suas características e particularidades que precisam ser consideradas. Segundo Santos (2008), o conceito de Educação do Campo está em movimento como todos os conceitos, pois busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Esse conceito tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

Assim, a Educação do/no Campo tem uma perspectiva de prática educativa-crítica e destaca-se por dar atenção à cultura e à realidade do sujeito.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educada no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 18).

Nesse sentido, as práticas escolares devem considerar os saberes que o estudante possui e o contexto ao qual ele está inserido para que a aprendizagem dos conhecimentos escolares tenha sentido para ele, dessa forma, os povos do campo pode ter “[...] uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; [...]” (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 13). Nesse sentido, a Educação do Campo tem o objetivo de educar o os sujeitos que trabalham no campo possibilitando que eles se organizem, articulem e sejam senhores de si, pois

[...] as famílias têm procurado resistir na terra. Mas, a falta de condições dignas, necessárias à sobrevivência e de escolas de qualidade, tem dificultado a escolha entre permanecer ou não no campo. O que resta a um pai de família que não conta com políticas agrícolas eficazes, educação que possibilite aos seus filhos um futuro digno, como homem do campo? Migrar para a área urbana, talvez? Daí a justificativa do sistema se negando a apresentação de nova proposta educacional. É melhor que seja,

de fato, como uma escola da área urbana, pois assim não haverá maiores dificuldades de adaptação do aluno a nova realidade. Como se essa fosse a única realidade possível. (FRUTUOSO et al, 2013, p. 135).

Nesse aspecto, a Educação do Campo e a Educação Inclusiva se aproximam muito pois, como podemos observar, em ambas o objetivo é que os alunos tenham acesso a uma educação que não lhe imponha um padrão de normalidade a ser seguido, que não lhe imponha uma “realidade”, mas uma educação que respeite e valorize as diferenças dando condições de pleno desenvolvimento e possibilidades de atuação crítica na sociedade.

Na legislação brasileira, influenciada por documentos e acordos internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos, consolida o compromisso em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.

Nesse sentido, a Lei n. 9.394/96 tem por base princípios como: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais; e o respeito à diversidade sociocultural. No artigo 28, a lei preconiza a oferta de educação básica para a população rural, com a garantia de adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No que se refere ao Mato Grosso do Sul, estado onde estão sendo realizadas as pesquisas que aqui serão contextualizadas, o currículo de referência, divulgado em 2019 pela Secretaria Estadual de Educação, apresenta a Educação do Campo como “uma política pensada pelo governo e pela sociedade civil e caracteriza o resgate de uma dívida histórica da Nação junto aos sujeitos do campo, que tiveram, durante muito tempo, o direito a uma educação de qualidade negada” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 27).

Este documento, além de mencionar e se basear em leis brasileiras como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, também traz a Deliberação CEE/MS n. 7111, de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas escolas do Campo, a fim de garantir que ela seja pautada nas concepções: direito à formação humana; construção coletiva (comunidade/escola); relação com o meio ambiente (agroecologia); adequação dos currículos à realidade do campo; respeito à regionalidade (cultura); valorização dos educadores do campo; e que seja pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Ainda, o currículo de referência do Estado de Mato Grosso do Sul, segundo os autores, tem por objetivo cumprir a agenda firmada pelo Brasil em 2015, no Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco, na cidade de Incheon na Coreia do Sul. Na ocasião foi publicada a *Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva, equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, que foi fundamentada em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica.

Nessa direção, as políticas educacionais do Estado “se estruturam para promoção de uma organização escolar que se reconheça como espaço de aprendizagens e convivência com as diferenças [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 26).

Após contextualizar brevemente a Educação no Campo e a legislação nacional e estadual, cabe apresentar duas pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática³ e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD)⁴, coordenado pelos primeiros autores.

A pesquisa da mestranda Nilcéia, coautora deste artigo, está sob o título provisório “A jornada da pesquisa por uma escola do campo: entre encantos e desencontros” e a questão que potencializa a construção deste estudo é: “Quais práticas um professor de matemática pode ter numa escola do campo?”. O objetivo central consiste em investigar as práticas mobilizadas por dois professores de uma escola do campo em um distrito de Campo Grande, chamado Anhanduí, distante sessenta quilômetros da capital sul-mato-grossense. Para tanto, a produção de dados foi inspirada na pesquisa etnográfica em educação pois “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Assim, para a produção de dados, foram observadas as aulas de uma professora de matemática em três turmas do período vespertino, sendo elas: 1º ano “A”, 2º ano “A” e 3º ano “A” do Ensino Médio e do professor de uma disciplina específica chamada Terra-Vida-Trabalho (TVT) no 1º ano “A” do Ensino Médio, e estas observações registradas em um caderno de campo. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois professores. Além disso, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento importante para a constituição da escola. Cabe ressaltar que usamos os nomes fictícios de Vânia e Inácio para identificá-los na pesquisa e que, no próximo

³ <https://ppgedumat.ufms.br/>

⁴ <https://sites.google.com/view/grupogedumat-ufms/p%C3%A1gina-inicial>

subtítulo deste artigo, traremos excertos da narrativa de Inácio a fim de promover reflexões sobre a Educação no Campo, Educação Matemática e os processos de exclusão.

O objetivo inicial desta pesquisa estava focado em saber sobre como e se acontece contextualização dos conteúdos matemáticos nas salas de aula da escola pesquisada. No decorrer da pesquisa, através das observações e escrita do caderno de campo, foi percebido que não havia contextualizações entre experiências da vida no campo e conteúdo matemático, nas aulas observadas do turno vespertino. Contudo, houve um projeto na escola, pensado por um grupo interdisciplinar de professores, que levou os saberes do campo para serem discutidos nas aulas, no decorrer do ano. Posteriormente, os resultados deste projeto foram apresentados em uma feira promovida pela escola.

Até o momento da escrita deste artigo, a análise dos dados da pesquisa está composta por três cenários: a escola; a experiência dos professores; e a prática em sala de aula. O primeiro deles abrange a caracterização da escola posta no Projeto Político Pedagógico, desde sua estrutura física, corpo docente e de onde são oriundos os alunos que ela atende, até o contexto de Anhanduí, onde ela está inserida. O segundo cenário advém das entrevistas que abordam as identidades dos professores, suas experiências pessoais, as escolas onde estudaram na infância e juventude, as experiências profissionais de suas carreiras docentes e sua rotina de trabalho na escola pesquisada. O terceiro cenário mostra as práticas mobilizadas em sala de aula, por meio dos registros no caderno de campo da pesquisadora vemos o período vespertino com a maioria dos alunos advindos da própria região de Anhanduí. Além disso, em trechos mencionados nas entrevistas, temos uma perspectiva das salas de aulas das duas extensões da escola: a Extensão Isauro Bento que atende os alunos da modalidade EJA e Ensino Médio regular, que vem da comunidade quilombola e de fazendas ao redor de Anhanduí; e a Extensão Santa Luzia, situada na Fazenda Girassol distante do distrito cerca de 60 km, e atende três turmas do Ensino Médio regular.

Quanto aos referenciais teóricos deste estudo, reunimos duas vertentes que se complementam no caminhar da investigação, são elas: Educação do Campo e Etnomatemática que possibilitam discussões relativas tanto às especificidades do homem do campo e de uma educação voltada para eles, quanto do reconhecimento, respeito e valorização de seus saberes e costumes.

A segunda pesquisa está sob o título provisório “Educação do Campo em uma perspectiva crítica: possibilidades para o ensino da Matemática” e é do mestrando Fernando, também coautor deste artigo, e tem por objetivo investigar as possibilidades didático-pedagógicas de professores de Matemática em uma escola regular que atende alunos camponeses e urbanos, de forma a abordar em sua prática os saberes rurais e temas tais como, o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e pensamento crítico.

Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental a fim de refletir sobre áreas como Educação, Educação Matemática e Educação do Campo, a partir de textos da área e documentos oficiais. Também lançamos mão da pesquisa do tipo etnográfica cujos métodos mais relacionados, como explicitados na pesquisa anterior, são a observação participante, a entrevista e a análise de documentos e “que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, que permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2008, p.41). A produção de dados está ocorrendo em uma escola estadual da cidade de Paranaíba, distante cerca de quatrocentos quilômetros da capital sul-mato-grossense. Para tanto, serão analisados o Projeto Político Pedagógico da escola e grade curricular do Estado. Em um segundo momento, recorreremos a observação participante em salas de aula de Matemática durante dois bimestres escolares e também entrevistas semiestruturadas com professores da escola.

Tendo como base as ideias desenvolvidas acima sobre Educação do Campo e alguns dados produzidos pela pesquisa de Nilcéia, que já está em fase de conclusão, fazemos um convite à reflexão sobre aproximações e intersecções entre a Educação Inclusiva, Educação do Campo e a Educação Matemática.

Para (não) concluir: reflexões sobre a Educação no Campo, Educação Matemática e os processos de exclusão

Os povos do campo sempre existiram, com sua cultura, conhecimentos, valores e identidades. Porém, foi necessário a luta de homens, mulheres, crianças e jovens por direitos que por muito tempo, e ainda hoje, lhes são cerceados, dentre eles, por exemplo, um pedaço de terra para produzir e reproduzir seus modos de vida no campo, acesso digno à saúde e educação que, dentre outros, são elementos básicos para a dignidade humana. A zona rural no Brasil foi marcada pela grande concentração de terras nas mãos de poucos, gerando desigualdades de classe. Além disso, Barbosa (2014) diz que essa desigualdade iniciou na colonização do país, quando a terra era concedida aos colonizadores visando a produção para exportação. Essa desigualdade entre campo e cidade também é refletida na educação oferecida para os povos da zona rural.

Nesse sentido, Educação Rural, outrora pensada para o trabalhador agrícola, se baseava nos moldes da zona urbana, ou seja, não era pensada a partir da realidade desses sujeitos. A escola rural tinha a finalidade de oferecer somente os conhecimentos elementares, como a alfabetização e as quatro operações básicas (CALDART et al, 2012).

Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço

urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 11).

Além disso, há um forte discurso que (ainda) considera a região urbana como sinônimo de desenvolvimento e a coloca como melhor que o campo, segundo Arroyo (1999)

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científico, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencesse a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações ‘anormais’ das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários as essas ‘anormalidades’ (p. 24-25).

Com foco na Matemática Escolar e a forma como ela é ensinada na grande maioria das escolas, há uma contribuição para este cenário, pois os livros didáticos e currículos geralmente apresentam apenas “uma” Matemática, pretensamente universal, que não condiz com as matemáticas do homem do campo, que comumente é relacionada a coisas tradicionalmente atreladas ao meio urbano, como tecnologia, por exemplo.

Somado a isso, a forma como ensinamos a Matemática na escola, mesmo que não intencionalmente, pode fortalecer a ideia de que existe uma matemática “certa” e “ideal” e que as matemáticas inerentes ao contexto dos alunos não são adequadas ou quando muito “versões inacabadas” da Matemática. Isso pode acontecer, por exemplo, quando nos remetemos aos conhecimentos contextuais dos alunos em sala de aula os colocando apenas como curiosidade ou folclore.

Na narrativa do professor Inácio, percebemos trechos em que a Matemática é mencionada, entretanto não fica claro se é uma Matemática contextualizada para a realidade de seus alunos: *“Por exemplo se eu vou trabalhar lá em geometria, a gente traz algumas coisas, artigos científicos algumas páginas que a gente trás de outros livros, eu mesmo formulo esses exercícios direcionados há um certo objetivo que a gente quer trabalhar, [...]. Então não segue à risca, a página tal e vamos fazer esse exercício né, muitos professores falam: ‘copia essa página aí até o número tal’, então assim, para quê que eu vou copiar um livro? Se já tá escrito no livro eu vou lá fazer o exercício no livro, agora a gente pode sim trabalhar uma questão do livro que eu reformulo e resolvo esse problema. [...] A gente usa muito internet. Por exemplo, se vamos trabalhar gráfico, a gente usa o Geogebra, [...] A gente trabalha também em sala de aula, por exemplo, como manipular o compasso, o que é um*

compasso e como eu utilizo isso; transferidor como aprender a 'tirar' ângulos, construir triângulo enfim, eles trabalham com objetos geométricos, transferidor, régua, compasso.”.

Indubitavelmente o homem do campo e todos os grupos que sofrem processos de exclusão precisam aprender a Matemática Escolar e Acadêmica, pois esse conhecimento será necessário para fortalecer os movimentos de resistência e luta. No entanto, para isso, é necessário que esse conhecimento seja interligado com o contexto desses grupos, pois do contrário, a Matemática pode servir aos mecanismos de exclusão e funcionando como filtro social⁵.

Nesse sentido concordamos com D'Ambrósio (2000):

[...] falar dessa matemática em ambientes culturais diversificados, sobretudo tratando de nativos ou afro-americanos ou outros não europeus, de trabalhadores oprimidos e de classes marginalizadas, além de trazer a lembrança do conquistador, do escravista, enfim do dominador, também se refere a uma forma de conhecimento que foi construída por ele, dominador, e da qual ele se serviu e se serve para exercer seu domínio.

[...]

Se isso pudesse ser identificado apenas como parte de um processo perverso de aculturação [...] eu diria essa escolarização é uma farsa. Mas é pior [...] Nada volta ao real ao terminar a experiência educacional. O aluno tem suas raízes culturais, parte da sua identidade, e, no processo, essas são eliminadas.

[...]

Uma pergunta natural depois dessas observações: Seria então melhor não ensinar matemática aos nativos e aos marginalizados? [...] Naturalmente são questões falsas, e falso e demagógico seria responder com um simples *sim* ou com um *não*. Essas questões só podem ser formuladas e respondidas dentro de um contexto histórico, procurando entender a e(in?)volução irreversível dos sistemas culturais na história da humanidade. A contextualização é essencial para qualquer programa de educação de populações nativas e marginais, mas não menos necessária para as populações de setores dominantes se quisermos atingir uma sociedade com equidade e justiça social.

Contextualizar a matemática é essencial para todos (p. 113-114).

Esse pensamento ultrapassado contribuiu e muito para o êxodo rural, pois os moradores do campo pensavam que a cidade era sinônimo de melhores condições de vida. Os pais pensavam em sair do campo para que os filhos pudessem ter uma educação de qualidade.

Na pesquisa de Nilcéia, Inácio, um dos professores entrevistados, ressaltou: “[...] *é sempre aquele problema: 'eu moro aqui mas eu vou estudar me formar fazer faculdade e ser advogado, eu vou embora', muitos tem essa ideia e às vezes eles não têm essa visão de pertencimento e prosperidade que eles têm aqui, muitos têm a visão de que lá é melhor inclusive a gente tem exemplos disso, teve um aluno que há uns dois anos atrás, ele era fazendeiro, o pai dele tem fazenda de gado e bastante terra. Tinha, tá perdendo tudo. Ele começou a estudar depois parou, nunca terminou o 3º*

⁵ Fazemos uma discussão sobre a Matemática e processos de exclusão em RODRIGUES (2017).

ano [do Ensino Médio] não sei se ele conseguiu terminar, teve uma época que ele voltou e falou que ia fazer concurso para bombeiro, aí você fala: ‘ah é o sonho do cara ser bombeiro’, mas não é, é por causa daquela visão de que lá é maravilhoso, tudo é bom e assim eles não enxergam que é aqui esse pertencimento, que ele tem uma fazenda, o cara já tem praticamente uma vida feita, ele só deve continuar, então todos eles tem essa cabeça de que vai fazer alguma coisa e ir embora para cidade. E aí não tem ninguém para trabalhar na terra, e ele começou a vender as terras aos poucos e está perdendo tudo por causa disso.”

Nesse sentido, o principal salto da Educação do Campo, foi em romper com o paradigma que concebia o campo como “atrasado” e destacar o protagonismo dos sujeitos do campo no processo educativo. O professor destaca: *“Mas, muitos já têm essa visão, por exemplo, de fazer agronomia para voltar a trabalhar na terra dos pais”*.

Caldart et al (2012) define Educação do Campo como um “[...] fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (p. 257, grifo dos autores).

Ao ser questionado acerca da diferença entre os alunos do campo e da cidade, Inácio responde: *“Tem diferença porque eles identificam o modo de vida dele aqui é diferente lá da cidade, então se não existisse esse ensino direcionado ao campo com essa valorização, de mostrar para o aluno como ele é importante para a sociedade, como pertencimento dele na sociedade ele poderia perder a identidade”*.

A luta pela identidade fez com que os povos do campo fossem reconhecidos. Mas, até que ponto, demarcar essa identidade pode ser positivo?

[...] qual modelo de camponês as pessoas do campo, em especial os alunos das escolas rurais, possuem uma relação de pertencimento? Seria a uma realidade concreta vivida que vai se construindo a despeito das visões urbanas? Ou, seria o modelo midiático masculinizado e americanizado? Ou ainda, seria o modelo tradicional e histórico que os associa a ingenuidade, timidez, e dificuldade de aprendizagem? E a qual modelo esses alunos são remetidos nas representações das equipes pedagógicas? (MONTEIRO; MENDES, 2010, p. 5).

Na citação acima, podemos afirmar que essa caracterização de um estereótipo de sujeito do campo pode levar ao pensamento de que a escola tem o papel de formar esse aluno camponês dentro de moldes estabelecidos.

[...] o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina’. Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 2014, p.179).

Assim, apresenta o perigo de criar uma identidade generalizadora. Reconhecemos a diversidade de pessoas presentes no campo.

Por vezes, o modo de se vestir é enaltecido por sua caracterização e reconhecimento como homem do campo, mas de forma alguma é uma característica generalizadora. O professor menciona um aluno que “[...] *vai de cowboy mesmo, fivelona e bota, a maioria lá usa bota né, vai de chapéu (risos), então tipo homem do campo mesmo, e eles não ligam, então é a característica deles e eles vão assim e pronto*”.

De acordo com Caldart (2003, p. 66) “não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro”. Com isso, vemos que a luta por identidade vai muito além de uma característica externa.

Temos uma compreensão mais ampla que envolve sujeitos sociais do campo. Pois, mesmo reconhecendo a diversidade da população camponesa, ainda precisamos considerar que seres humanos estão em constante transformação. Orrú (2017) traz os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender, tomando a diferença na perspectiva do pensamento pós-estruturalista.

O processo de ensino e aprendizagem que age com “essa concepção cristalizada de aluno, professor, ensino e aprendizagem perpetua a marginalização de alunos que não se encontram dentro do padrão estabelecido pela escola” (ORRÚ, 2017, p. 14). Temos que reformular o papel da escola ou escola-outra, porque “nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implica no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 1982, p. 94).

Qual é o problema? O problema fundamental que nós deveríamos entender, é que esse domínio de instrumentos de leitura, escrita e contas são fundamentais, porém, desde as primeiras experiências da criança na escola, já temos que oferecer pratos de conhecimentos, pois ela já tem capacidade de interpretar, de ler o mundo, a cultura. A gente não interpreta o mundo apenas com a leitura. É importante dominar a leitura. É um dever de todos. A escola tem de fazer tudo para garantir esse direito, porém consciente de que o direito ao conhecimento e à cultura é muito mais do que ler, escrever e contar. Não se trata de empobrecer a educação do campo mas de enriquecê-la. O saber socialmente construído, sim. Mas, insisto. Cuidado com colocar esse saber letrado como fosse a única janela para entender o mundo. [...]. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.31).

Nessa perspectiva e não colocando fim nessa reflexão, temos que (re)pensar e discutir sobre o modelo hegemônico de ensino que hoje é oferecido nas escolas, nos preocupar menos com estatísticas e provas estandardizadas (externas ou internas), sair dos números que temos que demonstrar, desprender desse modelo de competição vigente e dos padrões que hierarquizam.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Org). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.2).
- ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, L.N.S.C. **Entendimentos a respeito da matemática na Educação do Campo: questões sobre currículo**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127621>>.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- CALDART, R. S. **A Escola do campo em movimento**. Coletivo Nacional de Educação do MST. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Brasil, 2003. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81.
- CALDART, R.; CERIOLI, P. R.; KOLLING, E. J. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.4).
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- D’AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 13ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1982.
- FRUTUOSO, C.; PATRÍCIA, M.A.; FRANÇA, R.D.F.C.; MACIEL, A.C. Educação do Campo: a inclusão excludente nos assentamentos rurais de Rondônia. **Póiesis Pedagógica**, v. 11. n. 2, p. 133-150, 2013.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D.; SOUZA FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.
- MANTOAN, M.T.E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002. [online]. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Campo Grande : SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1). Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V28.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. **Educação do Campo e Questões Curriculares: entre identidades e práticas**. 2010.
- ORRÚ, S. E. **O Re-Inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RODRIGUES, T. D. **Práticas de exclusão em ambiente escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

ROSA, F.M.C; RODRIGUES, T. D.; MARCONE, R. Pluralidade de concepções relacionadas à inclusão-exclusão e seus reflexos na pesquisa em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v.11, p.518 - 530, 2018.

SANTOS, C. A. (Orgs). **Educação do Campo: campo – políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2008. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.7).

UNESCO. **Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All**. Unesco, 2005.