

Ensinar Matemática em Escola Família Agrícola – EFA: O que concebem sobre Educação do Campo e como se formam os seus professores?

Matemáticas teaching in a Agricultural Family School – EFA: What about Countryside Education and how are teachers taught?

La enseñanza de Matemáticas en una Escuela Agrícola Familiar - EFA: ¿Qué conceptas sobre la Educación en el Campo y cómo se forman los docentes?

Submetido: 10/03/2022 | Aceito: 05/09/2022 | Publicado: 17/10/2022

Fernanda Pereira Magalhães

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2539-702X>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: fernanda98magalhaes@hotmail.com

Américo Junior Nunes da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7283-0367>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

E-mail: ajnunes@uneb.br

Resumo

O presente artigo, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, objetiva analisar as concepções de professores de Matemática que atuam em Escola Família Agrícola – EFA sobre o ensinar essa ciência em um contexto de Educação do Campo e os reflexos da formação inicial para esse processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, que a partir do uso de questionário estruturado, buscou ampliar o olhar acerca do que concebem todos os professores de Matemática que atuam na EFA pertencente no território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. A análise dos dados produzidos se deu a partir da Análise Qualitativa, conforme orienta Gil (2008). Conjeturamos, a partir do ampliar o olhar acerca dos dados, que o ensino de Matemática nessa perspectiva da Educação do Campo é importante, e para isso é necessário que a formação inicial dos professores construa um currículo que contemple esses aspectos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Escola Família Agrícola; Professores; Matemática.

Abstract

This article, is a result of a course conclusion work and aims to analyze the conceptions of math teachers from agricultural family school – EFA about the teaching of this science in a rural education context and the implications of graduation in this process. This is a qualitative research and a case study, which by the use of structured quis, sought to broaden the view on what all Mathematics teachers from EFA belonging to the territory of identity Piemonte Norte do Itapicuru conceive. The data analysis was based on Qualitative Analysis, as guided by Gil (2008). We conjecture, based on a broader view of the data, that Mathematics teaching from the perspective of Rural Education is important, and for that it is necessary that the teachers graduation build a curriculum that contemplates all of those aspects.

Keywords: Rural Education; Agricultural Family School; Teachers; Math.

Resumen

El presente artículo, resultado de un Trabajo de Finalización de Curso de Pregrado, tiene como objetivo analizar las concepciones de los profesores de Matemáticas que actúan en la Escola Família Agrícola - EFA sobre la enseñanza de esta ciencia en un contexto de Educación Rural y los reflejos de la formación inicial para ello proceso. se trata de una investigación cualitativa, del tipo Estudio de Caso, que, a partir de un cuestionario estructurado, buscó ampliar la mirada sobre lo que conciben todos los profesores de Matemáticas que actúan en las EFA pertenecientes al territorio de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. el análisis de los datos producidos se basó en el Análisis Cualitativo, siguiendo la guía de Gil (2008) conjeturamos, a partir de una visión más amplia de los datos, que la enseñanza de las Matemáticas en esta perspectiva de la Educación Rural es importante, y para ello es necesario que la formación inicial de los docentes construya un currículo que contemple estos aspectos.

Palabras clave: Educación Rural; Escuela de Familia Agrícola; Profesor; Matemáticas.

1. Introdução

A Escola Família Agrícola - EFA é uma entidade educacional importante para o semiárido e diferenciada das demais escolas regulares, sobretudo por atender famílias agricultoras e por buscar em seu currículo trabalhar com o contexto e identidade do aluno a partir da realidade do campo. Nesse ínterim, o professor exerce um papel importante por ser um dos responsáveis a “dar vida”, de fato, ao currículo proposto.

Partindo dessa responsabilidade que o professor assume ao ingressar em uma Escola Família Agrícola, que nos interessa ampliar o olhar acerca das experiências desses docentes, em particular os que ensinam a Matemática; sobretudo por ser notória, também nessas escolas, a insatisfação de alunos com essa ciência e por eles, muitas vezes, não perceberem a relação da mesma com o seu cotidiano.

É importante salientar que no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, onde se localiza a escola pesquisada, há um curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB; curso e instituição aos quais os autores deste texto fazem parte. Observa-se, partindo de nossa realidade com o curso de formação inicial de professores de Matemática, ser insipiente a discussão, nas matrizes curriculares vigentes quando da realização da pesquisa, que contemple a realidade do campo. Tal fato pode implicar diretamente nesta realidade de insatisfação por parte dos estudantes com a Matemática e de não percepção de relação desta ciência com a realidade semiárida.

Neste sentido, destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), bem como, documentos oficiais que tratam da Educação do Campo afirmam que os alunos do campo têm o mesmo direito à educação que qualquer outro aluno em qualquer lugar que seja. Destarte, a Lei nº. 9.394/96 no seu artigo 28 traz a respeito da educação para a população rural, e aqui destacamos os camponeses enquanto sujeitos históricos que compõem esse espaço, onde os sistemas de ensino devem promover adaptações necessárias à vida rural, principalmente nos conteúdos curriculares e metodologias adaptadas as reais necessidades desse público (BRASIL, 1996).

Entendemos que os cursos de licenciatura devem preparar os professores para esse contexto do campo, principalmente considerando a realidade em que se inserem as escolas que fazem parte do território de identidade. Portanto, é necessário que os cursos de formação inicial de professores (re)ensem o lugar que essa modalidade assume em suas estruturas curriculares e permitir, de fato, a articulação de conhecimentos da formação acadêmica com a vida no campo.

É partindo dessas provocações e inquietudes, que apresentamos como problema de pesquisa: Quais são as concepções que professores de Matemática que atuam em Escola Família Agrícola,

pertencentes ao Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, apresentam sobre ensinar Matemática para o público de alunos do campo e como se deu a formação inicial desses profissionais?

Destarte, buscando ampliar o olhar acerca da problemática anteriormente apresentada, objetivamos com este estudo analisar as concepções de professores de Matemática de escolas Família Agrícola, situadas no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, sobre o ensinar essa ciência em um contexto de Educação do Campo e os reflexos da formação inicial para esse processo. Para isso, portanto, elegemos como objetivos específicos: i) Historicizar o movimento de construção das escolas Família Agrícola e entender a sua influência no movimento de educação das comunidades do campo do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru; ii) Identificar os professores de Matemática que atuam em escola Família Agrícola do território; iii) Identificar e analisar as concepções que professores de Matemática, que atuam em escola Família Agrícola do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, apresentam quanto ao ensinar essa ciência no contexto do campo; iv) Analisar o movimento de formação inicial vivido e apresentado pelos professores de Matemática para sua atuação em escolas Família Agrícola.

Vivemos em um território onde existem muitas famílias que sobrevivem da agricultura e de práticas agropecuárias. Nesse sentido, a Escola Família Agrícola exerce um papel importante, pois traz consigo um currículo que prioriza e atende os jovens do meio rural, buscando trabalhar com a sua realidade, concordando com o apresentado por Concagh (2013). Neste sentido, a nossa pesquisa se justifica na importância que tem essa instituição, a EFA, e o quanto a discussão sobre a Educação do Campo é necessária nos cursos de graduação, principalmente nas licenciaturas; contribuindo para o repensar de seu currículo e, conseqüentemente, as práticas dos (futuros) professores.

Este texto de pesquisa, na tentativa de ser mais bem compreendido, foi organizado da seguinte forma: a) em um primeiro momento, na Introdução, apresenta-se a temática de pesquisa, o problema e seus objetivos; b) em seguida, partindo dos eixos centrais de discussão, constrói-se a Fundamentação teórica da investigação; c) na Metodologia, define-se e revela-se os encaminhamentos metodológicos para a construção da pesquisa; d) Produção e Análise de Dados foi a seção destinada ao movimento analítico de intercruciar as leituras realizadas e o que responderam os participantes, numa tentativa de ampliar o olhar acerca do que foi aqui objetivado; e) e por último, apresentamos as considerações de fim do texto.

2. Escola Família Agrícola

O êxodo rural é a saída de pessoas do campo para a zona urbana em busca de melhores condições de vida. Esse fato se dá, pois, foram os moradores do campo, por muito tempo, a classe minoritária que

não encontrava apoio para desenvolver na comunidade em que habitavam os aspectos de sua formação, desde as relacionadas à formação humana, bem como, as questões econômicas. Assim, nasce uma luta que busca melhorias para as famílias camponesas, partindo da valorização desse povo, do reconhecimento de suas atividades enquanto práticas trabalhistas no campo, um olhar para o aprendizado escolar das diferentes disciplinas que priorize a realidade local, em busca de melhorias para a própria vida no campo. Nessa direção, portanto, Silva (2018) destaca que:

[...] os movimentos sociais do campo e as famílias camponesas brasileiras se organizaram na tentativa de encontrar alternativas, a fim de construir uma escola no e do campo. Assim, compreende-se: No – porque as pessoas têm direito a ser educadas no lugar onde elas vivem, convivem com seus familiares; Do – explica-se pelo fato de que os camponeses têm direito a uma educação pensada sob a ótica das demandas da comunidade local e com a sua participação, vinculada à sua cultura, saberes e às suas necessidades humanas e sociais (SILVA, 2018, p. 44-45).

Assim, partindo do posto anteriormente, percebemos que as famílias camponesas almejam por educação no/do campo e de qualidade, ou seja, uma educação que trabalhe com a realidade encontrada no seu dia a dia, com uma linguagem adequada, percebendo as aplicações do que será estudado em suas práticas diárias, ou seja, um currículo específico para o mundo de uma forma geral e em especial para a realidade rural, na qual os sujeitos desfrutem de uma educação inclusiva. Nessa direção, como nos afirmam Gonçalves e Givigi (2013, p. 3), importante que essas diferentes práticas educacionais “[...] inclua(m) suas lutas, práticas de produção, organização social e do trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem o dinamismo do mundo rural”.

Neste sentido, surge a Escola Família Agrícola - EFA, que teve inicialmente, segundo Silva (2018), o objetivo de promover formação para crianças e jovens camponeses. Como o próprio nome nos sugere, percebemos que essa instituição é diferenciada das demais por ser voltada para as famílias que vivem das práticas agrícolas.

Segundo Concagh (2013), a EFA chegou ao Brasil na década de 1960, demonstrando preocupação com a falta no campo. Ainda segundo a autora, foi no estado do Espírito Santo que se implantou a primeira EFA do nosso país. Essa instituição, desde então, busca ser democrática a partir de uma metodologia de valorização da cultura da comunidade onde se instalam (CONCAGH, 2013).

A presença desta instituição traz grandes influências para os camponeses do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, contribuindo para um ensino de qualidade para essas famílias, como também, para a geração de renda na região, valorizando as características da realidade em que estão inseridos e inseridas os educandos e educandas, preparando-os/as para lidarem com a realidade do Semiárido. Como a EFA tem o seu modelo de educação voltado para a valorização do campo, assume um

lugar importante no sentido de construir lugares de luta e resistência, sobretudo na tentativa de obter renda sustentável na região semiárida da Bahia, como nos afirmam Conceição *et. al.* (2012).

Assim, a Escola possui um currículo voltado para a realidade do aluno. Este currículo, portanto, é construído também com a participação dos pais e comunidade onde as mesmas se instalam. Tal fato nos chama atenção, pois fica perceptível que estes sujeitos exercem papel direto no movimento de formação dos filhos, estabelecendo laços com os valores rurais nas suas vivências cotidianas. **Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, as EFA propõem um currículo diferenciado, respeitando os saberes que trazem os estudantes e se adequa a realidade da região, se aproximando das necessidades reais dos estudantes, possibilitando a interação integral do aluno com a sua formação; assim o estudante se torna um agente no ambiente escolar e no seu meio familiar profissional agrícola, viabilizando o comprometimento da instituição com a realidade do campo.** Neste sentido também, Concagh (2013) destaca que o currículo:

Baseava-se no estudo da realidade agrícola, compreendendo uma parte prática e outra teórica: técnicas agrícolas e pecuárias, artesanato rural, matemática aplicada, biologia, compreensão do sistema político, conhecimento humanístico (literatura, história, geografia) enfim, um saber voltado a formação de um agricultor que fosse um homem completo, consciente de sua classe e de sua região (CONCAGH, 2013, p. 90).

Neste sentido, Gonçalves e Givigi (2013, p. 8), complementando a citação anteriormente posta, nos dizem que “[...] trazer as narrações de vida das pessoas para a escola, além de ser uma estratégia de reconhecimento dos sujeitos, é um pré-requisito para entender que é a experiência do povo que produz conhecimento.” e ainda, Mendes e Onçay (2013, p. 12) asseveram que “[...] os conteúdos científicos de forma estanque e abstrata são insuficientes para compreender a realidade que vivemos [...]”. Logo percebemos que se faz necessário um currículo que busque priorizar a realidade camponesa, pois, permite um aprendizado relacionando a teoria e a prática no espaço do campo, compreendendo-o e atuando no mesmo para valoriza-lo e transforma-lo. É por isso que defendemos, partindo do que sinalizaram os autores que referenciamos anteriormente, um currículo que trabalhe com a realidade camponesa nessa instituição, contemplando as especificidades dos sujeitos e produzindo conhecimentos significativos, como nos dizem Gonçalves e Givigi (2013):

[...] um currículo com base nas experiências é um caminho que pode acender as contradições sociais e políticas presentes nos contextos escolares, aspectos importantes para a compreensão das expressões de luta que marcam a histórica de vida das pessoas. Trazer as experiências para os currículos é torná-lo um campo de disputas de conhecimentos e modos de fazer conhecimentos que ultrapassam a sala de aula e nos leva à escola como espaço híbrido de disputa cultural (GONÇALVES; GIVIGI, 2013, p. 11).

Vale ressaltar também, que muitas vezes, algumas famílias que moram na zona rural e devido às inúmeras questões que inter cruzam a sua existência, preferem que seus filhos fiquem em casa cuidando dos afazeres diários. Neste sentido, as EFA buscam ajudar os pais e propõem uma pedagogia de alternância, na qual os alunos passam determinado tempo na escola e outro em casa ajudando e vivenciando os saberes estudados. Para além disso, a pedagogia da alternância surge também da, segundo Teixeira *et. al.* (2008, p. 229), necessidade de a educação escolar atender as particularidades psicossociais dos adolescentes camponeses e que propicie para os mesmos a profissionalização em atividades agrícolas e formação para o desenvolvimento social e econômico da sua região. Neste sentido, portanto, esse sistema educativo considera os:

[...] diferentes valores e experiências dos estudantes, atribuindo grande valorização à cultura, aos saberes e à realidade socioprofissional de crianças e jovens camponeses nos processos formativos (QUEIROZ, 2004; GIMONET, 2007). Para alcançar isso, muitas atividades escolares desenvolvidas sob a ótica da PA são articuladas a temáticas, às práticas cotidianas e à vida no meio rural, agregando os conhecimentos acumulados pelos estudantes nas suas experiências concretas. (SILVA, 2020, p. 4).

O que o autor chama de PA é a pedagogia da alternância e assim, entendemos que a mesma possibilita a interação entre a realidade vivenciada no cotidiano do campo e o estudante, promovendo aprendizagens múltiplas no que se diz respeito ao seu ambiente escolar, de vida e trabalho, portanto, viabiliza a relação trabalho-educação. Ainda nessa direção, Concagh (2013) também nos afirma:

A alternância [...] é o rodízio entre a casa e escola. Surgiu a partir de um problema prático: os pais precisavam dos filhos na roça, não podiam dispensá-los para a escola. Então concordou-se que os jovens ficariam um período em casa e outro na escola, em alternância. Esta transformou-se em um princípio da escola que se tornou essencial, pois revelou ser o segredo do sucesso da escola-família. A criança, o adolescente, não perdia nunca contato com o seu meio, pois voltava a ele continuamente e continuava parte dele. A escola era o momento de reflexão, de distância da prática. Nela, o aluno podia admirar sua realidade e sistematizá-la. Depois, voltava a ela compreendendo-a mais e desejando transformá-la, em um processo ininterrupto de ver-julgar-agir (CONCAGH, 2013, p. 93).

Podemos então perceber que há uma preocupação por parte da escola que vai além do ensino de qualidade para as famílias agrícolas dos conteúdos disciplinares; existe uma necessidade de vivência entre aquilo que se aprende e a prática. Conceição *et. al.* (2012), na linha do que estamos discutindo, nos afirmam que:

Esta vinculação alternada permite que os estudantes desenvolvam o seu processo cognitivo em três tempos: acumulem saberes experienciais no seu meio, alcancem e elaborem saberes teóricos e formais na escola, e voltem ao seu meio para experimentar e aplicar através da conversão dos saberes em ações, etapa que retroalimenta as anteriores (CONCEIÇÃO *et. al.*, 2012, p. 740).

Diante disso, a escola possibilita aos alunos se tornarem jovens aptos a desenvolverem, também, diferentes técnicas na pecuária e agricultura, dispondo dos conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas: Matemática, Biologia, Geografia e as demais áreas do conhecimento. Logo, percebemos que a escola, em sua pedagogia da alternância, possibilita as vivências em tempo escola e em tempo comunidade, fazendo com que os alunos construam uma aprendizagem com significado, contribuindo para o seu meio de trabalho e conseqüentemente, melhorar as condições de vida de seus familiares, que sobrevivem deste meio.

3. A Formação do Professor de Matemática para Atuar no Campo

A formação inicial é para nós e, respaldando-nos no que destacou Silva (2014), o primeiro momento que prepara o sujeito para o desenvolvimento de suas atividades profissionais; assim, quando falamos da formação docente, por exemplo, destacamos os cursos de licenciatura que preparam os futuros professores para atuarem nas diferentes escolas e realidades existentes.

Deste modo, portanto, a formação inicial exerce um papel importante na e para a educação, pois segundo Da Ponte (2000), é ela que constitui a base da formação do professor, proporciona os saberes necessários à docência e, considerando o nosso objeto de pesquisa, apoiados nas atividades do campo e na prática profissional; ela parte das crenças e concepções dos jovens, futuros professores, possibilita uma reflexão sobre a prática profissional, constituindo o professor reflexivo que deseja ser e contempla uma diversidade de metodologias. Com isso, a partir dessas contribuições, consegue-se formar o professor para atuar em sua área do conhecimento.

Neste sentido, a Licenciatura em Matemática deve preparar os futuros professores para atuarem nas diferentes escolas, bem como, nas diferentes realidades. Aqui ressaltamos a Educação do Campo e as Escolas do Campo, resultante da luta dos Movimentos Sociais dos Camponeses, pensadas desde o campo por uma educação de qualidade para essa realidade. Como já salientamos, ensinar Matemática numa escola no e do campo é diferente de ensinar Matemática em uma escola urbana ou rural. Com isso, se faz necessário que os cursos de graduação em Matemática revejam sua estrutura curricular, programem componentes que tratem sobre a Educação do Campo e preparem estes futuros professores para atuarem, também, nessa realidade.

Desta maneira, o professor exerce uma prática muito importante no que diz respeito a essa formação, Molina e Hage (2015) ressaltam que estes exercem uma função social importante, pois agem

sob o pensamento e visão de mundo dos seus alunos. Assim, nessa perspectiva de campo, o professor de Matemática deve contribuir para a valorização da vida no campo, realizando estudos que favoreçam aos camponeses, e também, como busca a EFA, da permanência dos jovens nesse meio, transformando o pensamento dos alunos e desconstruindo o conceito de que a vida no campo é ruim. Neste sentido de transformação, Lima e Lima (2013) nos dizem que:

A transformação precisa ser orgânica e profunda. De um lado, para uma concepção de Campo que valoriza os saberes e os projetos de vida dos educandos e educandas; de outro, para uma concepção de ensino fundada na emancipação humana, rompendo com a dicotomia campo/cidade que considera a cidade superior ao campo e o urbano melhor que o rural (LIMA; LIMA, 2013, p. 5).

Para isso, é necessário que as instituições de ensino superior preparem os professores de Matemática, rompendo com as limitações impostas pela formação profissional e contribuindo para suprir as demandas do povo que habita no campo, formando-os para atuarem nos processos educativos escolares, como também, contribuir nos processos educativos comunitários (MOLINA; HAGE, 2015). Logo, lecionar no contexto de campo também se trata de “[...] colocar a realidade como centro em torno do qual as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada” (MOLINA; HAGE, 2015, p. 141).

Mas, para que isso ocorra, é necessário também que o professor conheça o campo, logo, se torna importante que o curso de graduação lhe possibilite essa vivência, para que quando for trabalhar neste contexto, já tenha tido uma experiência educacional e esteja qualificado para isso. Essa experiência pode contribuir para preparação de aulas, bem como, nas escolhas didático-metodológicas e ainda, nos problemas matemáticos propostos, priorizando aqueles que melhor se adequam à vida no campo, problematizando a realidade camponesa.

Vale destacar, portanto, que analisando a BNC-Professores, que é o documento que norteia a formação inicial e continuada dos professores de todo o país e se baseia, para isso, em três eixos: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional, sendo essenciais para a aprendizagem significativa dos estudantes e para a formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. Percebemos que esse documento, em seu artigo 8 destaca da necessidade de formação continuada para professores que atuam em modalidades específicas como a Educação do Campo, pois é um campo de atuação que exige saberes e práticas contextualizadas. Dessa maneira, os professores carecem do conhecimento profissional e dentre eles é conhecer estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento para os diferentes campos em que atuará (BRASIL, 2020).

Percebemos que mesmo que cite sobre a necessidade de formação continuada para atuar com essa realidade de Educação do Campo, não a trata com a devida particularidade; é notória a ausência de um tratamento para com o campo e com a Educação do Campo. Assim, se faz necessário a construção de políticas de formação de professores a se capacitar para atuar nesta modalidade desde a sua formação inicial. Assim, com relação a formação inicial e analisando o Projeto Pedagógico do Curso - PPC¹ de Licenciatura em Matemática ao qual somos integrantes, percebemos mais uma vez essa ausência da Educação do Campo; o documento destaca que o currículo desse curso apresenta uma estrutura de articulação entre conhecimentos da Matemática, com outras áreas do conhecimento e com as realidades onde ela se desenvolve.

Destaca também que o mesmo se divide em quatro eixos e dentre eles, o que nos interessa para fazer essa análise é o Eixo de Formação Docente para o Ensino de Matemática (FDEM), composto pelos seguintes componentes curriculares: Didática, Psicologia I e II, Didática da Matemática, Laboratório de Ensino da Matemática I e II, Tópicos Sócio-Antropológico-Filosóficos – TSF, Políticas Educacionais I e II, Análise e Reflexão do Processo de Ensino da Matemática – ARPE, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, História da Matemática. Analisando o ementário que é proposto para cada um deles, nenhum busca tratar da formação para a Educação do Campo; tal fato nos intriga pois é o único curso de Licenciatura em Matemática presente no território de identidade, esse que possui a Escola Família Agrícola, como também, outras Escolas do Campo e ainda assim, o curso mantém a ausência de formação para com a Educação do Campo, evidenciando mais uma vez, a necessidade do repensar da construção do currículo da formação de professores de Matemática para atuarem neste território.

4. Educação do Campo e o Ensinar Matemática

Como as EFA têm um contexto de Educação do Campo, é importante também evidenciarmos teoricamente essas características. Nessa direção, baseando-se nas afirmações de Costa e Cabral (2016), entendemos que a Educação do Campo, como o próprio nome sugere, é voltada para o campo e para os sujeitos que ali estão inseridos; e tem como cerne de sua concepção as experiências sociais e vivências camponesas, com pedagogias próprias construídas e pensadas pelos camponeses. No entanto, para melhor entendermos essa concepção, se faz necessário definirmos a Educação do Campo, bem como a Escola do campo.

¹ <https://dedc7.uneb.br/wp-content/uploads/2021/05/Matematica-Projeto-Pedagogico.pdf>

Desta maneira, segundo Caldart (2012, p. 259) a Educação do Campo é protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, originando-se em meio aos movimentos da luta pela terra, possui seu conceito ainda em construção, visando atingir sobre a política de educação, desta maneira se configura como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”. A Escola do Campo, por sua vez, baseado no que discute Molina e Sá (2012, p. 326-327) nasce no interior do movimento da Educação do Campo e se trata de “uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo”, desta maneira se coloca em oposição a concepção de escolas hegemônicas e ao projeto de educação proposto pelo sistema do capital, portanto, se enraíza na luta da classe trabalhadora pela superação do modelo social proposto pelo sistema do capital.

Desta maneira, defendemos que o ensino acontece de acordo com o contexto; logo, é necessário diferenciar a contextualização² utilizada na zona urbana da utilizada na zona rural, o que torna a Educação do Campo uma luta digna dos camponeses para superação do modelo social de ensino, uma educação não só voltada para o campo, como também, pensada no seu princípio desde o campo. Silva (2018), partindo das discussões que empreendemos anteriormente, assevera que “como podemos depreender, um projeto de educação básica do campo deve contemplar em seu escopo a cultura dos povos do campo, o saber popular, a filosofia de vida, os espaços, os tempos e as experiências dos atores sociais de tal contexto” (SILVA, 2018, p. 46).

Assim, entendemos a Educação do Campo como parte importante da educação, sobretudo em defesa da classe trabalhadora; pois os camponeses, enquanto sujeito histórico, para além de ser um grupo minoritário, enfrenta problemas no que tange à falta de políticas públicas específicas para o contexto social em que estão inseridos.

Segundo Costa e Cabral (2016, p. 182) “[...] na Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes”. Assim, a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, bem como, suas formas de organização do trabalho em suas diversas atividades econômicas. Logo vale ressaltar que Educação do Campo não é simplesmente uma escola localizada na zona rural, como nos diz Silva (2018, p. 46).

² Segundo Silva (2007, p. 10) a contextualização se configura enquanto “um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino”, utilizando as ideias prévias do aluno sobre o contexto e os conteúdos em estudo.

Segundo Silva, “[...] uma escola – mesmo que esteja situada no campo – que não articula tais aspectos da identidade camponesa nas suas práticas de formação - não pode ser vista como uma unidade educativa que pratica a Educação do Campo”; logo, não se trata de localização, mas sim, de garantir às crianças, jovens e adultos o direito de ter acesso a uma escola que foi construída a partir das suas necessidades e da sua realidade, fundada nos ideais de luta de classe e política que a origina.

Como a Educação do Campo surge da necessidade de superação do modelo social e, também, formação das pessoas do campo, entendemos ainda se fazer necessária a defesa desta, pois contribui para uma educação em seus lugares de convivência. Gonçalves e Givigi (2013, p. 3-4) nos dizem que é nesse sentido que surge a defesa da mesma, pois “[...] toma para si, a defesa de um modelo de sociedade fecundada nos movimentos sociais e que fomenta os princípios socialistas de convivência política [...]”. Logo, percebemos a importância da luta dos camponeses pelo direito ao acesso do conhecimento elaborado dentro do lugar em que vivem e exercem suas práticas e pela defesa da classe trabalhadora. As referidas autoras mencionadas anteriormente ainda asseveram que “[...] a escola é o espaço que pode incorporar dimensões importantes da produção da vida dos camponeses através de práticas pedagógicas que tencionam as contradições existentes na realidade do campo brasileiro” (GONÇALVES; GIVIGI, 2013, p .5).

Sendo assim, o ensino da Matemática nessa perspectiva é trazer as características campesinas nos problemas e conteúdos propostos; dessa forma, teremos uma aprendizagem com significado, principalmente no que diz respeito à percepção da importância da Matemática para o meio rural e estilo de vida do camponês. Assim, a educação contemplará as especificidades dos sujeitos que moram nas áreas rurais. Logo, o professor de Matemática deve levar em consideração o público de alunos que ali existe, conhecendo a realidade destes, para que o ensino dialogue com o modo de vida do público ali presente, como nos asseveram Lima e Lima (2013):

O ensino deve priorizar o diálogo dos saberes escolares com a cultura, com o modo de vida do camponês e suas atividades produtivas, problematizando a realidade. Neste contexto, o conhecimento dos professores sobre o Campo e seu desenvolvimento torna-se fundante e precisa incidir no planejamento das aulas, nas escolhas didático-metodológicas dos conteúdos e problemas matemáticos (LIMA; LIMA, 2013, p. 5).

Neste sentido, o ensino da Matemática mostra ao aluno do campo a importância que tem essa disciplina para o seu dia a dia, bem como para o desenvolvimento da sua família e da sua comunidade. Lima e Lima (2013, p. 7) destacam que o ensino de conteúdos e conceitos dos campos dos Números e Operações, da Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Álgebra, como também outros estudos da Educação Básica devem “[...] contribuir para que os educandos utilizem os conhecimentos construídos na

intervenção social. O ensino nessa perspectiva nega o modelo hegemônico e excludente que está posto e, ao mesmo tempo, constrói o diálogo entre o universal e o local [...]”; dessa maneira, desconstruindo a ideia de que a Matemática é uma ciência abstrata e sem aplicabilidade no cotidiano.

5. Professor de Matemática e o Ensino Contextualizado

Como falamos de ensino pensado desde o campo, também da realidade do aluno, e como este contribui de maneira significativa para a relação ensino-aprendizagem, vale a pena destacarmos a importância do ensino contextualizado; pois é a partir do ensino contextualizado que se possibilita um melhor entendimento do assunto estudado e a sua necessidade no dia a dia. Este, que segundo Pontes *et al.* (2018) significa “[...] apresentar o contexto, descrever uma conjuntura ou explicar uma situação [...]”.

Neste sentido, Ramos (2003) também nos assevera que:

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de levar o aluno a ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em xeque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros (RAMOS, 2003, p. 2).

Assim, entendemos que o professor de Matemática, mediador do conhecimento em sala de aula, se torna responsável para fazer essa relação de conteúdo e realidade do público de alunos que ali se fazem presentes. Desta forma, contextualizar os assuntos a serem estudados deve também partir de discussões realizadas pelo professor e alunos em conjunto para chegarem à determinada conclusão e assim, perceber como é a funcionalidade deste para contribuir com as suas atividades diárias. Isso nos lembra a ideia de que o professor deixa de ser superior aos alunos e se torna também pesquisador juntamente com estes, observando e estabelecendo estratégias para que desenvolvam o conhecimento do assunto a partir de situações problemas do cotidiano. Com isso, os conteúdos estudados ganham sentido e contribuem para uma aprendizagem com significado, como também nos afirma Pontes *et al.* (2018):

Um modelo de uma prática educacional contextualizada deve-se iniciar no dia a dia da criança, a partir de seus conhecimentos preliminares e intuitivos, e seria expandido por meios de interpretações de objetos matemáticos; de resoluções de problemas; de modelagem matemática; de um contexto da história da matemática; entre outros (PONTES *et al.*, 2018, p. 9).

Diante deste fato, percebemos a importância que têm o ensino contextualizado para o ensinar da Matemática. Como é comum sempre ouvirmos dos alunos que a Matemática é uma ciência abstrata, que

se dá somente pela aplicação de fórmulas e que não tem conexão com a sua vida cotidiana e, em contradição a isso, Pontes *et. al.* (2018) ressalta que:

A Matemática não é um punhado de cálculos complexos, puramente abstratos, repetitivos e sem sentido, pelo contrário, a matemática nos dar a possibilidade de explicar e compreender os fenômenos da natureza. Desta forma, é necessário se pensar matemática, pois a matemática se encontra em todos os lugares e se relaciona com questões de nosso cotidiano (PONTES *et. al.*, 2018, p. 7-8).

Logo, o professor de Matemática que faz a contextualização dos assuntos, possibilita desenvolver o olhar crítico dos alunos acerca desta ciência, criando autonomia para que possam estabelecer relações do seu cotidiano com os conteúdos estudados, sendo assim, motivados a aprender Matemática e não obrigados a esse estudo.

Na direção do que apontamos anteriormente, Pontes *et. al.* (2018, p. 10) pontua também que “[...] a contextualização em Matemática não se faz apenas das relações dos seus tópicos com o cotidiano, e sim, da geração de novas tecnologias, da interdisciplinaridade e de sua história [...]”, possibilitando aos alunos perceberem a importância dessa disciplina não somente para situações do dia a dia, como também para o desenvolvimento tecnológico de mundo e na influência que tem para as demais ciências estudadas; assim, contribuindo para desenvolver o raciocínio lógico do aluno como também, a valorização da Matemática.

6. Metodologia

Esta pesquisa, pela natureza da problemática apresentada, caracteriza-se enquanto qualitativa. Segundo Zanette (2017, p. 153), é a partir de pesquisas desse tipo que se compreende “[...] a realidade pela visão dos pesquisados, como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado [...]”; possibilitando um ampliado olhar acerca do que é objetivado.

O método de pesquisa utilizado é o Estudo de Caso, principalmente considerando que buscamos entender concepções e experiências vividas por professores de Matemática que atuam nas EFA do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Segundo Gil (2008, p. 57-58) esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado [...]”; além de nos possibilitar explorar situações da vida real, descrever o contexto em que se realiza determinada pesquisa e explicar as causas de determinados fenômenos em situações complexas.

Como as concepções de professores assumem um lugar central neste trabalho, é necessário, nesse momento, definir o que entendemos por isso, principalmente por considerar importante para os

encaminhamentos metodológicos. Partindo do que nos apresenta Cury (1999, p. 37), tomamos as concepções enquanto conjuntos de ideias, significadas a partir das experiências que as pessoas tiveram, “[...] do conhecimento que construíram, das opiniões de seus mestres, enfim, das influências socioculturais que sofreram durante suas vidas, influências essas que se vêm formando ao longo dos séculos, passando de geração a geração [...]”.

O instrumento para produção de dados foi o questionário, este composto por perguntas discursivas para que os professores possam revelar suas concepções, descrever suas vivências de formação e experiências com o ensino de Matemática na Escola Família Agrícola.

O questionário é um instrumento de produção de dados que, segundo Gil (2008, p. 121) constitui-se enquanto “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas [...]”. Entendemos ser este instrumento, pela problemática proposta com esta pesquisa, o mais apropriado para alcançar o objetivado, uma vez que os sujeitos podem respondê-lo no momento mais apropriado. Assim, devido a nossa pesquisa ser realizada em um contexto mundial pandêmico em virtude da Covid-19, desenvolvemos o nosso questionário através da plataforma *Google* Formulários, para que a realizássemos de forma *on-line*, respeitando o distanciamento exigido pelas autoridades de saúde. Feito isso, após o aceite dos participantes assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, enviamos o *link* do formulário.

Neste sentido, para análise dos dados produzidos utilizaremos a análise qualitativa, esta que segundo Gil (2008, p. 175) “[...] não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. Portanto, possibilitará um melhor entendimento dos nossos dados, desenvolvendo um olhar crítico sobre aquilo que está sendo construído, nos aproximando da realidade da nossa pesquisa.

Por fim, salientamos que o *lócus* da nossa foi a Escola Família Agrícola do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru e, os nossos sujeitos os Professores de Matemática que ensinam nas referidas escolas.

7. Resultados e Discussão

7.1. *Lócus* de Pesquisa

O *locus* da nossa pesquisa foi a Escola Família Agrícola localizada no Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Segundo o site da Secretaria de Agricultura da Bahia³, esse território é inserido no bioma da caatinga e fica localizado no Centro Norte Baiano; seu povoamento, além de estar ligado à busca de ouro e pedras preciosas nas cidades das redondezas, faz também a atividade de criação de gado, a pecuária. Assim, esse território é formado por nove municípios, sendo eles: Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim.

Portanto, coube-nos localizar quais dessas cidades possuem a instituição da EFA. Contando com o site da Secretaria de Educação da Bahia⁴ e com documentos fornecidos pela instituição, fizemos um mapeamento e identificamos que esse território conta com somente uma Escola Família Agrícola, que fica localizada no município de Antônio Gonçalves e nomeada por Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves - EFAG.

Segundo o site da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido - REFAISA⁵, que é a representação legal das EFA que são filiadas a ela, o município de Antônio Gonçalves está inserido no semiárido baiano, com uma educação voltada para a realidade urbana, não atendendo aos sujeitos que vivem no campo. Assim, em 2002 foi fundada a Associação Regional da Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves, buscando atender ao povo campestre, discutindo problemas que afetam o homem e a mulher do campo e buscando melhorias para que os jovens permaneçam em sua comunidade e a valorizem.

Com essa luta, funda-se no ano de 2004 a EFAG, visando possibilitar aos filhos de agricultores uma aprendizagem voltada para a sua realidade, um sistema de ensino em que os pais façam parte e concebam a transformação na comunidade, buscando tecnologias adaptadas ao semiárido e contribuindo para a redução do êxodo rural, mostrando que é viável permanecer na região. Percebemos isso também nas discussões que fizemos anteriormente sobre a EFA, entendendo que o seu objetivo de valorização e contribuição para o povo do campo se estende para todas essas instituições, independente do território e da região que se localize.

7.2. Sujeitos da Pesquisa

Após o primeiro contato com os professores, enviamos o questionário e antes de respondê-lo, eles aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e

³ <http://www2.cultura.ba.gov.br/territorios-culturais/piemonte-norte-do-itapicuru/>.

⁴ <http://www.educacao.ba.gov.br/>.

⁵ <https://refaisa.org/>.

Esclarecido - TCLE. Neste instrumento, dedicamos à primeira parte das questões para que pudéssemos conhecê-los; logo, trouxemos questionamentos pessoais e a respeito da sua formação. Dessa maneira, identificamos que a instituição dispõe de três professores que atuam com a disciplina de Matemática e todos eles aceitaram participar da nossa pesquisa. Por uma questão ética de preservação da identidade dos participantes, os chamaremos de João, Batista e Joana, nomes fictícios.

Desses professores, dois possuem formação em Magistério e um em Formação Geral. No entanto, todos eles já possuem curso de ensino superior completo, sendo que João é licenciado em Matemática, enquanto Joana e Batista são formados em Pedagogia. Uma observação importante a ser feita é o fato de a professora Joana sinalizar estar cursando a licenciatura em Matemática.

Embora a professora Joana esteja cursando a licenciatura em Matemática, percebemos aqui que dos 03 professores que fazem parte do quadro da EFA, ensinando Matemática, 02 deles não possuem a formação específica para atuarem com essa ciência. Algo que nos inquieta, sobretudo, por entendermos da necessidade de uma formação específica para transitar pelo ensino da Matemática, como de qualquer outra ciência. Sobre isso, cabe-nos destacar o que sinalizou Correia e Silva (2020, p. 06), ao apontar que:

Infelizmente, professores sem formação na área lecionando a disciplina ainda é uma realidade em muitas escolas em nosso estado. Embora essa situação esteja muito distante de ser desejável, comumente, “é a única opção possível”, dadas as condições de trabalho e a política educacional de muitos municípios. Entendemos, partindo do que apresenta Shulman (2005), a importância de que o professor tenha, para sua prática, compreensão da estrutura da matéria ensinada e de sua organização pedagógica. No entanto, a reflexão parece desconhecida por alguns setores/gestores públicos, que trabalham sob a lógica de que “ter um professor que não seja da área é melhor do que não ter professor algum”.

Isso de certa forma nos inquieta a pensar sobre: os profissionais que concluem a licenciatura em Matemática em nosso território estão se habilitando para atuarem nas EFA? Esses docentes se sentem preparados para trabalharem com essa ciência em escolas do campo? Seria esse, por exemplo, um motivo de não termos profissionais com a formação exigida atuando com a Matemática? Essas provocações nos levam a entender que é preciso criar políticas públicas que tornem a atividade docente atraente e que seja possível fixar professores com formação adequada nas escolas do campo e não apenas nos grandes centros.

Outro questionamento realizado aos participantes foi em relação à pós-graduação: se já tinham feito e se sim, qual curso. Na direção do questionado, percebemos que dos respondentes, a Joana e o Batista destacaram terem realizado uma especialização em Educação do Campo. Pensamos que possuir formação na área de Educação do Campo é um ponto muito importante, pois acreditamos que isso contribui para a prática docente, sobretudo por entender que esses profissionais compreendem a

concepção que rege a instituição em que atua, concordando com o que sinalizaram Da Ponte (2000) e Silva (2018) a respeito da valorização e contemplação do campo em sala de aula. Logo, entendemos que essa formação pode possibilitar a esses professores uma melhor relação e prática docente com o público de alunos camponeses.

7.3. A Experiência na Docência e na Escola Família Agrícola

Outro questionamento feito aos docentes foi quanto ao tempo de atuação na docência, bem como, com a disciplina de Matemática. Os 03 professores que participaram da pesquisa destacam que lecionam somente na Escola Família Agrícola de Antônio Gonçalves. Nessa direção, o professor João sinaliza possuir 11 anos de atuação na docência, sempre com a disciplina de Matemática, e há cinco anos na EFA. O professor Batista possui 18 anos na docência, 17 deles na EFAG, e 04 anos com a disciplina de Matemática; o pouco tempo com a Matemática se deve a sua formação em Pedagogia. Por fim, a professora Joana relatou ter 07 anos de atuação na docência, sendo 02 deles a disciplina de Matemática e 04 anos na instituição.

Ao olharmos para o tempo de atuação desses profissionais, percebemos que são todos professores experientes, se considerarmos o tempo de atuação no magistério. Essa experiência também se estende ao fato de atuarem há mais de 04 anos na mesma instituição e, por isso, conhecerem as suas dinâmicas internas de funcionamento, bem como do funcionamento da comunidade atendida pela EFA. Importante esse situar, sobretudo, por entender que essa realidade é o que pauta a construção de muitas práticas pedagógicas pelos docentes.

Em relação à formação inicial desses docentes, os questionamos sobre a existência de algum componente sobre as especificidades de atuar em uma escola do campo. Os dois professores que são formados em Pedagogia nos relataram que sim, tiveram esse suporte durante a licenciatura; enquanto o professor João, formado em Licenciatura em Matemática, afirmou que não. Tal fato nos remete a pensar principalmente no currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática e o distanciamento, em muitas realidades e instituições, ao contexto da educação do campo.

Na direção do apontado anteriormente, concordando com Molina e Hage (2015), advogamos pela necessidade de os currículos de formação romperem com as limitações impostas pela formação e preparar os professores para lidarem, também, com essa realidade do campo. E isso, para nós, se assevera em relação ao curso de Licenciatura que compõe o nosso território, sobretudo por ser também responsável pela formação dos educadores que atuarão nessa instituição e em outras escolas do campo.

Destarte, questionamo-los se sentiam-se preparados para ensinar Matemática em um contexto de Educação do Campo, sobretudo se considerarmos a formação que tiveram. O professor Batista afirmou que sim. Pensamos que isso se deve, sobretudo, pela pós-graduação em Educação do Campo e também pela experiência com a instituição, uma vez que atua há 17 anos na mesma. Já o professor João afirmou que a formação inicial que teve preparou o parcialmente, pois não houve nenhum componente que tratasse sobre a atuação na escola do campo. A professora Joana, por sua vez, afirma que não.

Intriga-nos o fato do professor João, que possui graduação em Licenciatura em Matemática, juntamente com a professora Joana que está com o curso de Matemática em andamento, não se sentirem preparados. Isso nos remete ao contexto de ensinar Matemática para a Educação do Campo possuir especificidades que precisam ser respeitadas e trabalhadas durante a formação inicial. Não basta apenas saber a Matemática, é importante situá-la dentro de um contexto de vida, sobretudo para que passe a fazer mais sentido e, com isso, que tenhamos processos de matematizar contextualizados.

Na direção do que discutimos anteriormente, vale considerar que o professor Batista, que possui formação em Pedagogia, apontou se sentir preparado para ensinar Matemática em um contexto de Educação do Campo. Percebemos que, mesmo sem ter a formação inicial na área de Matemática, a especialização em Educação do Campo o ajudou a atuar nesse contexto. Assim, destacamos que durante as formações deve-se levar em conta as diferentes realidades que futuros professores irão encontrar principalmente se considerarmos a realidade de nosso território de identidade e as demandas reais de formação que ele exige.

Logo, compreendemos a necessidade de os cursos de formação inicial formar os professores de Matemática para atuarem com a realidade do campo e que isso, para além dos cursos de especialização, por exemplo, tem que ser assegurado. Essa necessidade se reforça, mais uma vez, quando perguntamos o que eles mudariam em sua formação inicial, criando um contraponto com as suas vivências com a realidade de uma escola do campo. Dos respondentes, para além daquele que afirmou estar contente e satisfeito com a formação inicial que teve e que apresentamos no parágrafo anterior, os outros nos mostraram interesse nessa mudança, sinalizando que:

Incluía uma disciplina voltada para Matemática em escola no campo (Joana).

Trabalhos mais voltados para realidade (João).

Portanto, para além de componentes curriculares que preparem os professores para essa realidade do campo, precisa-se também, durante a formação inicial, vivenciar essa realidade mais de perto, como é o que acrescenta João. É necessário que os futuros professores vivenciem a sua profissão nas diferentes

escolas, pois assim perceberão as particularidades de cada realidade, bem como, o diálogo e a metodologia de ensino mais apropriado para cada ambiente. Nessa direção, Lima e Lima (2013) reforçam que

As instituições de ensino superior precisam conhecer e reconhecer o papel sociopolítico do ensino da Matemática na construção da cidadania dos educandos e educandas, com vistas a problematizar e dinamizar suas ações formativas. De fato, a dimensão política do ensino e a concepção de Campo não podem ser estudadas de modo tangencial, mas devem perpassar todo o processo de formação do professor (LIMA; LIMA, 2013, p. 7).

Assim, defendemos a necessidade do repensar a formação inicial, principalmente no que diz respeito aos cursos de Licenciatura em Matemática, objetivando o ensino de qualidade no e do campo, respaldando-nos também nas afirmações de Costa e Cabral (2016) que aqui destacamos anteriormente.

Quando os perguntamos a respeito do significado, para eles, em atuar em uma escola do campo, obtivemos como respostas:

Muito satisfatório, pois estou atuando em uma realidade que gosto e me identifico (Batista).

Um aprendizado (Joana).

Trabalhos voltados e de vínculo familiar (João).

As respostas apresentadas por eles nos sinalizam para a necessidade de atuação em uma realidade em que se gosta. Entendemos que nesse gostar está embutido o saber trabalhar nessa realidade; afinal, se não compreendemos bem como se dá o trabalho isso gera certo desconforto e, conseqüentemente, pode nos levar a um não gostar. Por isso, entendemos que não é qualquer professor que deve compor o corpo docente da EFA, sendo necessário que este conheça a realidade, tenha formação para e se interesse e se familiarize com o campo. Percebemos, partindo do que revelou Concagh (2013), que estas instituições possuem um ambiente de relação familiar e de aprendizado mútuas possibilitadas nas experiências que acontecem neste espaço, pois elas buscam ser democráticas e também visam à valorização da cultura da comunidade onde se instalam.

Outro questionamento feito aos docentes e que nos ajudou a pensar sobre a concepção de Educação do Campo, articulado ao ensinar Matemática nesse espaço, foi em relação ao que significa ensinar Matemática em uma escola do campo. Dos 03 professores pesquisados, dois afirmaram ser um *desafio*. Isso nos faz questionar: por que é um desafio?

Como falamos anteriormente, a Educação do Campo, partindo do que nos revelou Silva (2018), prioriza um modelo que pensa o campo e sua classe trabalhadora, valorizando este local e superando o

modelo de educação posto pelo modelo social; assim, pensar essa educação é pensar práticas pedagógicas específicas para lidar com essa realidade, articulando aspectos da identidade camponesa. Logo, acreditamos que tomar esse lugar profissional enquanto desafiador pode ser o de entender o desafio que é atuar nessa realidade com a Matemática.

Podemos também refletir, partindo do que discutimos anteriormente e retomando a gênese da concepção da Educação do Campo e a sua relação com as lutas sociais e políticas, que ensinar em uma EFA é desafiador, sobretudo, pelas complexidades sociais e lutas que circunscrevem a população do campo, sobretudo se considerarmos que muitas vezes temos um sistema educacional pensado para o meio urbano. O desafio, nesse sentido, pode também ser entendido por esses professores ao compreenderem o lugar de luta política, social e pedagógica que assumem ao trabalharem em uma Escola Família Agrícola.

Pensando na diferença em atuar em uma escola do campo e em uma escola urbana, questionamos os professores sobre o tema. Todos destacaram que percebem essas diferenças e ainda textualizaram que:

A realidade o contexto social do meio rural (Batista).

A escola do campo traz alunos de diferentes contextos. E eles trazem consigo uma gama de conhecimento sobre a vida no campo (Joana).

Devido ao convívio e as relações mais próximas (João).

Como destacamos anteriormente, a escola do campo, enquanto EFA, visa o campo e sua gente, valorizando sua cultura; logo, percebemos isso também nas colocações dos professores. As práticas em uma escola do campo não devem ser as mesmas de uma escola da zona urbana, visto que nessa realidade, segundo Costa e Cabral (2016, p. 185), “[...] os conteúdos em nada se relacionam com o contexto e com os conhecimentos dos camponeses”. Os indivíduos da escola do campo são outros, a realidade é outra, sendo considerada a vivência no meio rural; desta forma, professores devem saber como lidar com essa realidade, priorizando o meio rural como centro da ciência, para que os alunos possam transformá-la (MOLINA; HAGE, 2015).

Ainda nessa linha de raciocínio, questionamos também sobre as diferenças que são notadas ao lecionar Matemática em uma instituição que prioriza a educação do campo e outra que não possui essa característica, para entendermos como se dá essa diferença de prática pedagógica diante a experiência destes professores. De acordo com eles:

[...] o contexto social do meio rural onde a realidade do aluno é valorizada (Batista).

A escola que prioriza adequa seu trabalho a realidade campo, mesmo sendo difícil, pois os materiais que as escolas recebem não são adequados (Joana).

Percebemos, mais uma vez, que a principal diferença entre atuar nessas escolas do campo e outras, de diferentes realidades, gira em torno do priorizar o contexto da vida no meio rural e o reconhecer esse espaço como de luta. Assim, diante o relato dos professores, entendemos que eles se sentem responsáveis por tornarem a aprendizagem matemática desses alunos do campo possível, levando em consideração as suas especificidades. Esse fato corrobora com as discussões trazidas anteriormente a respeito da educação do campo e das reflexões de Costa e Cabral (2016), ao destacarem que não se deve ofertar uma educação descontextualizada, que não articula as diferenças que os identificam, e deve partir do princípio da diversidade sociocultural, contribuindo com sua organização do trabalho e suas diversas atividades econômicas.

Assim, o ensino deve dispor de recursos que contribuam para a qualidade no movimento de atender a essas especificidades. No entanto, percebemos uma característica importante na expressão de Joana quando destaca a falta de materiais adequados para esta escola. Isso se deve, muitas vezes, pela falta de material didático voltado para a realidade do campo. Corroborando com isso, Rodrigues *et. al.* (2020) afirma que:

[...] 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 (RODRIGUES, *et. al.*, 2020. p. 178).

Entendemos então que muitos livros didáticos pouco trazem em seu conteúdo de contextualizações sobre a realidade da zona rural, como também, poucos problemas que envolvam essas particularidades; isso se torna uma lacuna para professores, que já não recebem a capacitação devida para atuar nessa realidade em sua formação inicial, como também para os alunos, pois necessitam desse material como suporte para utilizar nas aulas e nos estudos, para que alcancem a aprendizagem com significado e a capacidade de atuar em sua realidade de campo buscando melhorias.

Esse fato recorre ao que também destacamos anteriormente nas discussões de Costa e Cabral (2016) quando falam que a educação ofertada aos camponeses no decorrer da história se caracteriza como uma extensão da educação urbana, pensada em outro contexto, com cultura, valores, princípios e conceitos dessa realidade. Por isso, também, os livros didáticos não atendem as demandas de aprendizagem do povo camponês, quando são fabricados de uma forma que busque atender a todas as realidades como se o conteúdo fosse aplicado de forma única, em que a contextualização camponesa não se faz tão presente, sendo mais comum estarem atreladas ao meio urbano. Considerando essas discussões, o professor de Matemática deve buscar entender a realidade campesina para atuar nas escolas que se encontram nessas localidades, como a EFA.

Desta forma, indagamos também a respeito do que precisa saber o professor para ensinar Matemática na Escola Família Agrícola. Os pesquisados nos relataram que é necessário que o professor conheça a realidade de campo do público de alunos, como também, conheça os princípios da Pedagogia da Alternância. Essa Pedagogia é uma característica importante da escola pois viabiliza a educação-trabalho; assim possibilita aos alunos o aprendizado na instituição e a aplicação desse aprendizado nos trabalhos em sua comunidade, como discutimos anteriormente e também nos salientou Concagh (2013), ao caracterizar essa pedagogia em um rodízio entre casa e escola, possibilitando ao aluno relacionar os conhecimentos com os fatos locais.

Consideramos essa vivência do aprendizado ofertado nessa perspectiva de campo um avanço no âmbito educacional desse povo, pois lhes permitem entendimentos que irão impactar diretamente o seu modo de vida, possibilitando articulações para melhores condições e principalmente, na superação do modelo social implantado por muito tempo. Por isso, os professores precisam entender dessa realidade, pois como nos salienta Silva e Silva (2020, p. 179-180) “[...] o ensino precisa estar lado a lado com as necessidades impostas ao ser humano”. É por causa dessa característica, que a formação na Escola Família Agrícola não se limita as quatro paredes da sala de aula e ao trabalho do professor formador, tal fato possibilita que os alunos percebam e vivenciem os conteúdos estudados em sua comunidade.

Levando essas considerações adiante, questionamos, por fim, como o ensino da Matemática, a partir da Educação do Campo, pode contribuir para a formação e atuação dos estudantes em sua realidade. Os professores nos relataram:

Atrelando os conteúdos da base comum à sua realidade (Joana).

Contribui bastante, pois a realidade do educando é estudada também através do Plano de Estudo que possibilita essa troca de conhecimento (Batista).

Entendemos então que essa contribuição parte do que é estudado em sala de aula, pois esse estudo prioriza também a realidade campestre, visando o desenvolvimento desse povo e como sugere a EFA, a permanência neste espaço, através do estudo de práticas agrícolas articuladas aos conhecimentos da Matemática, de forma a contribuir com a vida em comunidade. Como destacado por Batista, o Plano de Estudo - PE é, segundo Concagh (2013), a análise e expressão da realidade, no qual se propõe a estimular os alunos, pais e professores a refletirem sobre sua realidade e a olhá-la criticamente, buscando motivação para assuntos do currículo.

Portanto, a educação do campo através da Escola Família Agrícola para além do ensino através da realidade campestre, busca impactar de forma positiva para a melhoria da vida neste espaço e de valorização desse povo, considerando suas lutas. Entendemos assim que, os alunos de famílias

campesinas que se formam nessa perspectiva, permanecem no campo desenvolvendo sua criatividade naquele e para aquele espaço, para atingir essas melhorias de condições de vida, rompendo com o conceito de que a “[...] cidade seja superior ao campo e que o urbano seja melhor que o rural” (LIMA; LIMA, 2013, p. 5).

8. Considerações Finais

Concluimos, portanto, que a Escola Família Agrícola é uma instituição que possui uma metodologia própria, através da Pedagogia da Alternância. A partir da Educação do Campo, essa instituição prioriza alunos de realidades campesinas e realiza o ensino para essa realidade, buscando formar jovens críticos, capazes de se desenvolverem no meio social e político, buscando também melhorias para a comunidade na qual estão inseridos.

Desta forma, entendemos que o movimento de construção e luta por essa instituição foi uma batalha social e política importante, visto que os camponeses por muito tempo foram uma classe minoritária e sem apoio para desenvolverem em comunidade a sua formação. Com esse alcance, passou-se a perceber e reconhecer a importância do povo campesino enquanto sujeitos históricos. Esse fato, que também se assemelha a luta pela Educação do Campo e se insere no contexto da luta de classes, sendo a principal característica dessa instituição e uma conquista importante, pois possibilita uma formação significativa e também, da defesa e valorização da classe trabalhadora, levando em consideração seus conhecimentos, práticas e vivências de campo; assim, rompendo com o paradigma de que o campo é inferior à cidade.

Identificamos que nesse território há uma EFA que dispõe de três professores para atuarem com o ensino de Matemática. Salientamos que destes, somente um possui Licenciatura em Matemática concluída, mas percebemos que são professores que reconhecem o trabalho importante da instituição e buscam estar sempre contribuindo para a formação dos alunos, inclusive realizando cursos de especialização na área de Educação do Campo. No entanto, percebemos também a partir do que foi analisado, que não é uma tarefa fácil ensinar Matemática com os princípios de Educação do Campo, “é um desafio” como eles mesmos sinalizam, sobretudo quando não se tem a formação inicial na área específica ou quando ela não abordou essa realidade.

Nesse ínterim, como salientamos a partir das afirmações dos professores, percebemos que somente um professor se sente totalmente preparado para o ensino nessa modalidade. Entendemos que isso é reflexo da sua especialização em Educação do Campo, enquanto os outros professores acrescentam de a necessidade da Licenciatura em Matemática abordar com profundidade a realidade do Campo. Assim, conjecturamos que muitos cursos de licenciatura possuem poucos componentes que tratam da Educação

do Campo, ou não os possuem como é o caso do curso de Licenciatura em Matemática que os autores deste texto fazem parte. Desta forma, o futuro professor de Matemática pouco, ou nada, é preparado para atuar em escolas do campo, necessitando realizar formações continuadas que lhes permitam entender a prática pedagógica nessa perspectiva de ensino.

Como estamos inseridos em um território campestre, onde a prática da agricultura e pecuária são muito presentes, existem muitas famílias que habitam no campo e necessitam de um ensino que seja levada em consideração essas vivências campestres. O campo da Educação do Campo é um território de vida e nele há gente; para a Educação Rural, o campo é um espaço geográfico. Assim, destacamos que se faz necessário que os cursos de licenciatura repensem seus currículos incluindo a Educação do Campo como componente obrigatório, para que tenhamos professores aptos a atuarem nessa realidade.

Destacamos que as informações aqui apresentadas são com o olhar baseado em uma instituição da EFA no Território Piemonte Norte do Itapicuru na Bahia e se faz necessário uma pesquisa mais ampla para que melhor possamos entender a experiência de educação do campo de professores nessas instituições em outras regiões da Bahia e do país.

Referências

BAHIA. **Secretaria da Cultura**. Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Disponível em <http://www2.cultura.ba.gov.br/territorios-culturais/piemonte-norte-do-itapicuru/>; acesso em 23 maio 2022 às 16h00.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática Senhor do Bonfim - UNEB**. Disponível em <https://dedc7.uneb.br/wp-content/uploads/2021/05/Matematica-Projeto-Pedagogico.pdf>; acesso em 10 de agosto de 2022 às 12h00.

_____. **Secretaria da Educação**. Disponível em <http://www.educacao.ba.gov.br/>; acesso em 18 janeiro 2022 às 11h00.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNC-Professor**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2020.

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, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Galdêncio (Org.) et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/26224>, acesso em 09 de agosto de 2022 às 16h30.

CONCAGH, Viviana Bosi. *A escola-família agrícola no Espírito Santo*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 89-98, 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741989000100009&lng=es&nrm=iso; acesso em 18 fevereiro 2021 às 08h30.

CONCEIÇÃO, Késsia da Santa Cruz; GUIMARÃES, Silvana Dantas; PÍRAS, Pablo Rodrigo Fica. *Escolas Família Agrícola como estratégia de convivência com o Semiárido: os casos de Valente, Quixabeira e Monte Santo*. **Seminário de Iniciação Científica**. 2012. Disponível em: <http://www.semic.uefs.br/arquivo/xvi/arquivos/sessao-iii/kessia-da-santa-cruz-conceicao.pdf>; acesso em 18 maio 2021 às 13h00.

CORREIA, Vinicius Christian Pinho; SILVA, Américo Júnior Nunes da. *O Estágio e a Formação do Professor de Matemática*. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**, v. 5, p. 1-8, 2020.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. *Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática*. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

CURY, Helena Noronha. *Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados*. **Bolema. Boletim de Educação Matemática**. v. 12, nº 13. Rio Claro, 1999. p. 29-43.

DA PONTE, João Pedro. *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. 2000. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve, Lisboa, Portugal.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES, de Queiroz Selidalva; GIVIGI, Ana Cristina Nascimento. *A escola do campo, currículo e suas traduções culturais*. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. UFSCAR. 2013. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/@@search?SearchableText=a+escola+do+campo+curriculo+e+suas+tradu%C3%A7%C3%B5es+culturais>; acesso em 18 março 2021 às 17h00.

LIMA, Aldinete Silvino; LIMA, Iranete Maria. *Educação Matemática e Educação do Campo: desafios e Possibilidades de uma articulação*. **Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 4, n. 3, 2013.

MENDES, Marciane Maria; ONCAY, Solange Todero Von. *Educação do Campo: uma proposta curricular em construção*. **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo**. UFSCAR. 2013. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d25-educacao-do-campo-uma-proposta-curricular-em.pdf/view>; acesso em 19 março 2021 às 13h30.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015.

PONTES, Edel Alexandre Silva; PONTES, Edel Guilherme Silva; SILVA, Robespierre Cocker Gomes da; SILVA, Luciano Martins da. Abordagens Imprescindíveis no Ensino Contextualizado de Matemática nas Séries Iniciais da Educação Básica. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 1, p. 3-15, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. *A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico*. **Rev. Ensino Médio**, v. 1, n. 3, p. 9-12, 2003.

REFAISA –. Disponível em <https://refaisa.org/escolas/antonio-goncalves/>; acesso em 18 janeiro 2022 14h00.

Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

RODRIGUES, Thiago Donda; ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; DIAS, Nilcéia Hellen Lacerda Dias; CASSIMIRO, Fernando Helder. *Compreensões sobre Educação no Campo no âmbito da Educação Inclusiva e da Educação Matemática: o contexto de duas pesquisas*. **Boletim GEPEM**, n. 76, p. 170-183, 2020.

SILVA, Américo Junior Nunes da. *Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino*. 2014. 196 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Cícero da. *Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira*. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2018.

SILVA, Cícero da. *Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância*. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

SILVA, Erivanildo Lopes. *Contextualização no ensino de química: ideias e proposições de um grupo de professores*. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Paulo Nascimento; SILVA, Américo Junior Nunes da. *Ensinar grandezas e medidas: uma experiência com o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola do semiárido baiano*. **Revista Form@ re-Parfor/UFPI**, v. 8, n. 1, 2020

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. *Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa*. **Educação e pesquisa**, v. 34, p. 227-242, 2008.

ZANETTE, Marcos Suel. *Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil*. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149-166, 2017.