

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALBERTO LUIZ PEREIRA DA COSTA

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO HABILITAÇÃO EM
MATEMÁTICA TRATADA COM BASE NA
EDUCAÇÃO POPULAR**

Presidente Prudente - SP

2018

ALBERTO LUIZ PEREIRA DA COSTA

**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO HABILITAÇÃO EM
MATEMÁTICA TRATADA COM BASE NA
EDUCAÇÃO POPULAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Presidente Prudente - SP

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

Costa, Alberto Luiz Pereira da.
C87u Uma investigação sobre a licenciatura da Educação do Campo habilitação em Matemática tratada com base na Educação Popular / Alberto Luiz Pereira da Costa. – 2018
230 f.

Orientador: Maria Raquel Miotto Morelatti
Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2018.
Inclui bibliografia

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Formação de Professores para Escola do Campo. 3. Estágio Supervisionado em Matemática. 4. Política no Ensino de Matemática. 5. Educação Popular e Pedagogia da Alternância. I. Morelatti, Maria Raquel Miotto. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA TRATADA COM BASE NA EDUCAÇÃO POPULAR**

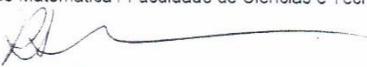
AUTOR: ALBERTO LUIZ PEREIRA DA COSTA

ORIENTADORA: MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI

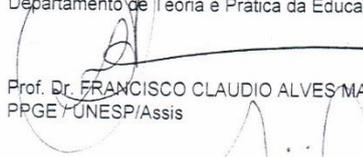
Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA RAQUEL MIOTTO MORELATTI
Departamento de Matemática / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Presidente Prudente



Profa. Dra. REGINA MARIA PAVANELLO
Departamento de Teoria e Prática da Educação / Universidade Estadual de Maringá - UEM



Prof. Dr. FRANCISCO CLAUDIO ALVES MARQUES
PPGE/UNESP/Assis



Profa. Dra. RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Presidente Prudente



Prof. Dr. ALDRIN GLEYDE DA CUNHA
UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados

Presidente Prudente, 26 de março de 2018

DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

Também dedico este trabalho para as pessoas
que participaram da investigação
contribuindo ou não para a
finalização da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Neste momento agradeço as pessoas que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa:

Agradeço em especial à Professora Doutora Maria Raquel Miotto Morelatti, por acreditar em meu trabalho e incentivar com entusiasmo a pesquisa, pela amizade e estando do lado e apoiando.

À Professora Doutora Regina Maria Pavanello pela dedicação, as conversas e a contribuição em todos os momentos de investigação, muito obrigado.

Ao Professor Doutor Francisco Cláudio Alves Marques, parceiro novo por aceitar participar da banca de qualificação, cooperando com suas sugestões valiosas ao trabalho.

Ao Professor Doutor Aldrin pela amizade.

Agradeço a Professora Doutora Raquel Gomes de Oliveira por aceitar participar da banca e pelas sugestões.

A professora Leny, Mônica, Paulo e outros da Unesp e do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores.

Para meus professores da Graduação em Matemática da FCT/UNESP.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP.

À Secretaria de Pós-Graduação da FCT/UNESP.

Ao Instituto Paulo Freire.

À Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire) pela conversa e por contribuir com sua experiência para esta investigação, reforçando ainda mais a ideia de autonomia do professor, obrigado Nita.

À Professora Cármen da Universidade de Lisboa que me recebeu em Portugal e orientou em pontos essenciais sobre a investigação.

Para toda a família.

À Andreia minha querida companheira por estar sempre presente.

Para o Lucas meu filho.

Para o Anderson e a sintonia de irmão.

Para o Pedro sobrinho, irmã e sobrinhas.

À TODOS os colegas sem distinção.

Para meus alunos que sonham com a educação e com um Brasil melhor, perante as injustiças dos opressores.

Enfim, o caminho se faz caminhando como diz Paulo Freire. Então, vamos lá!

COSTA, A. L. P. UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA TRATADA COM BASE NA EDUCAÇÃO POPULAR. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP.

RESUMO

O objetivo da investigação foi analisar o processo de constituição do curso de formação de professores “Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática”, de uma Universidade Pública, focalizando o contexto do Estágio Supervisionado em Matemática I na formação do professor que atuará nas escolas do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, baseado principalmente na observação participante, entrevistas e análise documental. Os dados foram produzidos por meio de narrativas elaboradas pelos licenciandos e gestores, documentos oficiais do curso, pesquisa em arquivos, entrevistas com os gestores, diário de campo do pesquisador, círculo de discussão com os educandos na universidade, dentre outros. A análise dos dados coletados pautou-se nas seguintes dimensões de análise: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Estas dimensões encontram-se entrelaçadas e buscam compreender a prática social revelada na vida educacional. Os resultados da investigação apontam para uma série de problemas com relação ao desenvolvimento das atividades no Estágio Supervisionado em Matemática I decorrentes de autonomia e de questões políticas do saber fazer e aprender no ambiente universitário.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo, Formação de Professores para Escola do Campo, Estágio Supervisionado em Matemática, Política no Ensino de Matemática, Educação Popular e Pedagogia da Alternância.

COSTA, A. L. P. A RESEARCH ON THE FIELD EDUCATION DEGREE WITH QUALIFICATION IN MATHEMATICS TREATED ON THE BASIS OF POPULAR EDUCATION. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP.

ABSTRACT

The goal for this research was to analyze the process of constitution for the teacher training course “Field Education Degree, with qualification in Mathematics”, focusing on the context of the Supervised Internship in Mathematics I on the formation of the teacher who will act in the schools on the field. This is a qualitative research, of an ethnographic nature, based mainly on participant observation, interviews and documentary analysis. The data was produced by means of narratives elaborated by the graduates and managers, official documents from the course, research on files, interviews with the managers, the researcher's field journal, discussion circle with students at the university, among others. The analysis of the collected data was based on the following dimensions of analysis: institutional or organizational, instructional or pedagogical, and sociopolitical/cultural. These dimensions are considered intertwined and seek to understand the social practice revealed in educational life. The results of this research point towards a series of problems related to the development of the activities on Supervised Internship on Mathematics I arising from autonomy and political issues of know-how and learning on an university environment.

Keywords: Degree on Field Education, Teacher training for Field School, Supervised Internship in Mathematics, Mathematics Teaching Policy, Popular Education and Pedagogy of Alternation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Engenho, fazendas de café, casa-grande e senzala.....	25
Figura 2: De <i>Casa-Grande & Senzala</i>	27
Figura 3: De edifícios do antigo engenho: fábrica, casa-grande, casa do administrador.....	27
Figura 4: Projeto Historia da Escola, imagens históricas do Grupo Escolar Maria Iracema Munhoz, em São Bernardo do Campo/SP	28
Figura 5: Escola de Capatazes Desembargador Gonzaga : Baturité, CE/Acervo dos municípios brasileiros IBGE. Escola de trabalhadores rurais.....	31
Figura 6: Escola localizada na Fazenda Saco do Capim, situada em Boca de Vargem. Bahia; Edifícios escolares; Escolas; Fazendas; Irará (BA).....	31
Figura 7: A escola iniciou-se pela década de 1890 no prédio taipa. O prédio abrigou, além de escola, outras repartições como: Cadeia, Correio e telégrafo. E também escravos, que se reuniam no local visando a libertação. O prédio de taipa que foi demolido em 1953.....	32
Figura 8: Municípios e Distritos integrantes da Superintendência Regional de Educação são contemplados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	90
Figura 9: Da localização da região com seus respectivos Polos.....	91
Figura 10: Mapa do Brasil com os Estados de estudantes oriundos do curso da Lecampo.....	92
Figura 11: Quantidade de pessoas que moram com os estudantes da Lecampo.....	111
Figura 12: Participação na vida econômica da família.....	113
Figura 13: Questão econômica da região.....	116

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Períodos do êxodo rural para a urbanização.....	113
---	-----

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Ações para desenvolvimento da pesquisa.....	83
Quadro 2: Síntese dos dados coletados na pesquisa.....	85
Quadro 3: Indica a construção dos materiais utilizados.....	86
Quadro 4: Relação de alunos de escolas rurais na educação básica por cidade.....	93
Quadro 5: Carga horária da disciplina de estágio supervisionado em matemática.....	95
Quadro 6: Total da coleta de dados e participantes da pesquisa.....	96
Quadro 7: Dados dos gestores e do pesquisador participantes da pesquisa.....	97
Quadro 8: Pessoas que moram com os estudantes.....	110

LISTA DE ABREVIACES

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural
FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
FUNDAJ – Fundao Joaquim Nabuco
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEBUSP – Instituto de Estudos Brasileiros
IHGSP – Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
INCRA – Instituto Nacional de Colonizao e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira
IPF – Instituto Paulo Freire
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
LE CAMPO – Licenciatura em Educao do Campo
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério de Educao e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PROCAMPO – Programa de Apoio a Formao Superior em Licenciatura em Educao do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educao na Reforma Agrária
SECADI – Secretaria de Educao Continuada, Alfabetizao, Diversidade e Inclusão
SESU – Secretaria de Educao Superior
SETEC – Secretaria de Educao Profissional e Tecnológica
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UF – Universidade Federal
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1 INTRODUÇÃO	17
2 O CAMPESINATO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO	22
2.1 A Educação no meio rural em tempos de <i>Casa-Grande & Senzala</i>	25
2.2 Os Primeiros Movimentos Sociais do Campo no Brasil	32
2.3 A Tríplice Fronteira entre o Campo, os Movimentos Sociais e a Educação do Campo ..	36
2.4 Educação do Campo no Brasil	40
2.5 A Educação do Campo e o Ensino de Matemática	42
2.6 Trabalho, Educação e Sociedade.....	49
3 EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA: Liberdade e Autoridade em Paulo Freire	53
3.1 Educação Popular em Paulo Freire	58
3.2 A Educação Popular para quem está à Margem.....	60
3.3 Práticas Culturais no Processo Fomativo em Matemática	61
3.4 A importância do Estágio Supervisionado na Formação Docente	66
4 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	74
4.1 Problema de Pesquisa.....	74
4.2 Objetivo Geral e Questão de Pesquisa	78
4.2.1Objetivos Específicos.....	78
4.3 A Investigação	79
4.4 Obtenção dos Dados.....	83
4.5 Dos materiais.....	85
4.6 Apresentação do Cenário de Pesquisa.....	88
4.7 Seleção das Pessoas e os dados coletados.....	94
4.8 Participantes da Pesquisa.....	95
5 ANÁLISE DOS DADOS	98
5.1 Discussão e Resultados	98
5.1.1 É Narrando a experiência que aprendemos: Dimensão da Constituição e Organização Institucional do curso	101
5.2 Os Participantes da Pesquisa: A Dimensão Social, Cultural, Política e Econômica.....	107
5.3 A respeito da Dimensão Pedagógica do Curso de Educação do Campo Habilitação em Matemática.....	122
6 CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	155

APÊNDICE 1: Roteiro & Entrevistas	165
APÊNDICE 2: Questionários aplicados aos futuros professores.....	176
ANEXO 1: Concepção do Curso: um recorte	181
APÊNDICE 3: Diário de Campo	188
APÊNDICE 4: Narrativas	201
ANEXO 2: Aprovação no Diário Oficial da União	207
ANEXO 3: Edital da SECADI.....	208
ANEXO 4: Atas do Curso e Atas do Coens.....	217
APÊNDICE 5: Atividade de Avaliação para o estagiário que visitou escola do campo.....	218
APÊNDICE 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	221
APÊNDICE 7: Plano de Ensino de Estágio Supervisionado em Matemática I.....	223
APÊNDICE 8: Atividades para serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Matemática I.....	226

Morte e vida Severina

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,

mesma morte severina:
que a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

(João Cabral de Melo Neto, 2007)

A questão é essa: você tem que ser firme porque se você dizer ‘não faz que eu aprovo vocês’, deixar uma coisa frouxa, eles caem na licenciosidade. A licenciosidade não educa ninguém”. (Nita Freire, 2017)

“[...] sabemos que somos inacabados. E é precisamente aí, nesta forma radical da experiência humana, que reside a possibilidade da educação. A consciência da nossa incompletude criou o que chamamos de ‘educabilidade do ser’. A educação é então uma especificidade humana.”
(Paulo Freire, 2008, p. 22)

1 INTRODUÇÃO

*Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Como embaixo dos pés uma terra
Como água escorrendo da mão
(Levantados do Chão, Milton Nascimento, 1997)*

Esta pesquisa surgiu de uma reflexão a respeito da prática pedagógica, a partir do estágio supervisionado em Matemática I¹. Faz tempo que andamos na corda bamba de requisições para o desenvolvimento de ações educativas e efetivas na escola e na comunidade a qual pertencemos. Na formação de professores, estamos vivenciando tensões e conflitos que golpeiam a classe trabalhadora de todos os lados, inclusive e principalmente pelo poder público. O profissional da educação, do ensino fundamental e ensino médio, é apenas mais um trabalhador em meio a tantos outros, severamente atingidos. Os trabalhadores desta categoria estão submetidos a uma série de exigências, as quais, na maioria das vezes, não contemplam as necessidades essenciais que os educadores enfrentam em seu cotidiano. Isto reflete, conforme Paulo Freire, nos “próprios conteúdos a serem ensinados que não podem ser totalmente estranhos aquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais.” (FREIRE, 2014c, p. 33) Já o professor e sua pedagogia entrelaçada com os interesses e necessidades dos educandos, envolve uma cadeia de fatores, que devemos também considerar a circunstância local a qual o contexto exige, este que faz pensar se a carreira² é satisfatória ou não. “As intervenções governamentais no âmbito educacional, longe de contribuírem para sanar os problemas essenciais do setor, têm gerado mais insegurança e confusão para todos envolvidos na profissão docente.” (PAVANELLO, 2002, p. 72) Dentro desta conjuntura devemos levar em conta questões relativas às dimensões sociais, econômicas, culturais e políticas, pois estas são inerentes à liberdade que algumas pessoas buscam em prol da igualdade e da justiça³.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar o contexto do Estágio Supervisionado em Matemática I na Constituição do Curso de Licenciatura em

¹ O referido estágio foi planejado para ser realizado na disciplina de estágio supervisionado em matemática I de uma Universidade Federal brasileira, a qual doravante será indicada pela sigla UF.

² Estamos vivenciando um esvaziamento nos cursos de licenciatura. (MEC, 2015)

³ Para maiores informações ver o capítulo: A situação concreta de opressão e os oprimidos: “Será na sua convivência com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade -, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que refletem, em momentos diversos, a estrutura da dominação. (FREIRE, 2014a, p. 67)

Educação do Campo de uma universidade pública, na formação do professor com habilitação em Matemática que irá atuar nas escolas do campo.

Nesta tese recorremos a autores de diferentes áreas do conhecimento que contribuíram substantivamente para que atingíssemos nosso objetivo. Dentre os pesquisadores arrolados na elaboração deste trabalho, temos: Ana Maria Araújo Freire e Walter Oliveira (2016), Boris Fausto (1995), Darcy Ribeiro (2015), Euclides da Cunha (2003), Gilberto Freire (1963, 2003), Florestan Fernandes (1963, 1968), José de Souza Martins (2014, 2015), Moisey Mikhaylovich Pistrak (2014), Karl Marx e Engels (1998, 1999), Paulo Freire (1987, 1994, 1996, 2008, 2011, 2013, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015), Sérgio Guimarães (2010, 2015), Ubiratan D'Ambrosio (1986, 1990, 1996), entre outros. Escolhemos estes autores, porque consideramos suas concepções e referências essenciais para a sustentação da nossa investigação.

A fim de destacar a importância da teoria e da prática vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, nos deparamos com uma série de entraves para a realização do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que refletem uma concepção de estágio que não leva em conta a autonomia respaldada por lei do docente em sua prática educativa, com relação à disciplina que leciona. É aconselhável acolher a LDB a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo texto teve como relator Darcy Ribeiro, e que em seu artigo 56 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da *gestão democrática*, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.” (LDB, 1996, p. 22) A partir deste fato, pode-se refletir o que induz alguns alunos não levarem a sério o fazer e aprender no processo do ensino e aprendizagem, além do contrato didático pedagógico em um curso de formação de professores.⁴ Mesmo tendo a Lei 9394/96 que respalda a autonomia da universidade no Artigo 53⁵. Desta forma, percebemos uma certa subordinação⁶ à conjuntura atual da educação nacional, semelhante àquela exposta por Freire (2003). Este tema abordaremos no próximo tópico desta tese, com detalhes os meandros da educação

⁴ Comentários e narrativas em análise dos dados.

⁵ Para maiores informações ver o Artigo 53 da LDB, 1996. “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: os incisos I à VI. (LDB, 1996, p. 20-21)

⁶ Não vamos nos alongar sobre este tema, porém para melhor entendimento ler: O homem Cordial de Sergio Buarque de Holanda. In: _____. *Raízes do Brasil*, 1995, p. 141-151.

brasileira na zona rural, em tempos de imigração e constituição do ensino nas fazendas em nosso país.

É conhecimento de todos que a profissão docente não é reconhecida como realmente deveria ser. Para a carreira de professor da educação básica, é importante destacarmos que existe uma reclamação geral a respeito do salário, da autonomia do professor e da escola, e das condições de trabalho que não melhoram há muito tempo. “Não é possível que os deputados se reúnam e aumentem seus salários em porcentagens fantásticas e não aumentem os salários das outras categorias, dos professores.” (FREIRE, 2001, p. 218) Talvez por esse motivo, estamos vivenciando o esvaziamento dos cursos de licenciatura.

Esta tese tem por princípio responder a seguinte pergunta: Como tem se constituído a Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática, tendo em vista a relação vivenciada no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I?

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – seguindo a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – por meio do Decreto nº 7.352, manifesta o interesse no “acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo.” (BRASIL, 2010, p. 2) Considerando o Estágio Supervisionado I como a disciplina que é a porta de entrada para a profissão docente, decidimos analisar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que é um curso novo nas universidades, com respaldo da SECADI /MEC e por que nos revela uma proposta de ensino que valoriza as pessoas camponesas. Percebendo que a disciplina tem um valor considerável, e que os futuros professores terão como base o estímulo à carreira por meio das considerações vivenciadas e que são tratadas na ação educativa no momento do Estágio Supervisionado, pensamos ser este um campo importante a ser analisado.

Neste sentido, o trabalhador que está disposto a seguir o caminho da docência, deverá percorrer alguns atalhos⁷ necessários às conquistas no mundo do trabalho, antes de operar no posto de atuação, e o estágio tem essa característica de dar uma visão ao estudante de sua carreira futura.

⁷ Compreende por *atalhos*, o caminho percorrido na licenciatura, o aluno que está dentro deste contexto saberá *a priori* que tal profissão atualmente, não apresenta condições de remuneração suficiente. É importante mencionar que um aluno, ao escolher um curso de licenciatura, na maioria das vezes não encontra bolsas de estudos suficientes no processo de formação inicial, pois o estágio nas escolas não é remunerado. Atualmente, existem alguns projetos, mas ainda não suprem a necessidade de todos os educandos. Freire (2001, p. 220) comenta: “Quando o governo diz: É claro que o professor tem o direito de ganhar mais, mas não tem dinheiro, isso é uma hipocrisia, é mentira.”

Nos últimos anos, os órgãos competentes para a supervisão dos cursos de licenciatura tiveram um olhar atento para as disciplinas pedagógicas. Desta forma, o aumento da carga horária tem sido discutido e implantado nas licenciaturas, fazendo com que os cursos devam se adequar à nova carga horária de disciplinas pedagógicas. Assim, neste texto faremos uma reflexão a respeito da Educação na disciplina de Estágio Supervisionado I em um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Naturais e Matemática.

Autores como Freire (1987, 1994, 1996, 2011, 2014a), e D’Ambrosio (1986, 1990, 1996), que tratam da Alfabetização e o ensino *a posteriori*⁸ na ação educativa, são suportes para a investigação. Paulo Freire tem um extenso trabalho com a Educação Popular, incluindo os trabalhadores do campo (FREIRE, 1994, 1996, 2011). Por outro lado, o sociólogo Gilberto Freire (1963, 2003) fez um estudo referente as pessoas que puderam ter acesso à escola e à educação desde o tempo da colônia. De acordo com Paulo Freire, “não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito” (FREIRE, 1996, p. 81). Já D’Ambrosio mostra que é relevante levar em consideração “o meio ambiente ou realidade física e natural e também, o que é ainda mais importante, a realidade social e cultural.” (D’AMBROSIO, 1986, p. 60)

No segundo capítulo será apresentada a composição do campesinato no Brasil, a formação da base educacional em tempos de casa-grande e senzala, os meandros que a educação adquiriu na época. No terceiro capítulo, apresentamos as concepções de Paulo Freire, a questão da educação popular para uma camada da sociedade que está à margem do contexto econômico, social e cultural. Neste mesmo capítulo buscamos relacionar a educação matemática desenvolvida em contextos culturais em conexão com a etnomatemática, e a sua importância no estágio supervisionado para a formação de professores.

No quarto capítulo temos os caminhos percorridos durante a pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e os procedimentos adotados. Já no quinto capítulo, trabalhamos com a análise dos dados e a discussão de todo o material coletado durante a investigação. Enfim, no desfecho da pesquisa, procuramos entender o que ocorre, na teoria e na prática, no âmbito da vivência da constituição do curso de licenciatura em

⁸ De acordo com o Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano: A partir do século XVII, por obra de John Locke e do empirismo inglês, é definido “*a posteriori* o que pode ser obtido pela experiência”. Já para David Hume: “o conhecimento da relação de causa e efeito não é, em nenhum caso, alcançado pelo raciocínio *a priori*, mas surge inteiramente da experiência, quando descobrimos que certos objetos particulares estão constantemente unidos a outros.” (ABBAGNANO, 2007, p. 85)

Educação do Campo habilitação em Matemática e a procura por saber a respeito da importância do estágio supervisionado em um curso para pessoas oriundas de comunidades distantes das grandes cidades.

2 O CAMPESINATO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO

A resistência dos camponeses a esta ou àquela forma mais eficaz de trabalho, que implicaria uma maior produtividade, é de natureza cultural (FREIRE, 2015, p. 47)

A vinda de imigrantes não portugueses para o Brasil ocorreu paralelamente à crise europeia que se desencadeou no século XIX, “com a elaboração concomitante das formas sociais que floresceram sobre seus escombros.” (FERNANDES, 1968, p. 22) A questão do campesinato brasileiro e juntamente com a educação, que veio com atraso⁹, são dois pilares complexos e envolve um regime de ações entre plantação, trabalho, desapropriação de terras e a questão educacional, histórico-social e cultural de nosso país, de acordo com Fernandes¹⁰ (1968). É fato que os imigrantes se diferenciavam dos escravos e também dos outros nativos, que estavam acostumados a manter uma relação de troca de favores e de gratidão para com o senhor dono de terras. Segundo Vitor Nunes Leal, “Não é possível, pois, compreender o fenômeno sem referência à nossa estrutura agrária, que fornece a base de sustentação das manifestações de poder privado ainda tão visíveis no interior do Brasil.” (LEAL, 1975, p. 20)¹¹ Os imigrantes vieram com a promessa que no Brasil teriam trabalho garantido, pois a Europa se encontrava em reestruturação social e econômica. Segundo Otavio Ianni (2009, p. 135-136),

A história da sociedade nacional, na maioria dos países, compreende muitas manifestações de pequenos produtores rurais. As suas reivindicações e revoltas, de alcance local, regional ou nacional, são acontecimentos sem os quais seria impossível compreender a história nacional.

A disputa por território, por trabalho e por autonomia entre os imigrantes e os donos de terras foi considerável, pois quem vinha dos países europeus acreditava que nosso país poderia proporcionar melhor qualidade de vida, com renda e trabalho. As diferenças de classe eram visíveis, conforme Martins (2015, p. 52): “Do mesmo modo que, para o fazendeiro, também para o imigrante ser livre era o mesmo que ser proprietário”, mas ser proprietário requeria um mecanismo de poder imposto por fazendeiros, que tinham sob seu domínio, em suas propriedades, imigrantes e escravos.

⁹ O Brasil é um dos países da América Latina onde a universidade chegou com atraso em relação aos outros países vizinhos.

¹⁰ Para maiores informações: FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 21-22.

¹¹ Para maiores informações: LEAL, V. N. *Coronelismo, enxata e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

Foram precisos três séculos de ásperas e contínuas lutas, sangrentas muitas delas, sustentadas pelas populações pobres do campo contra os todo-poderosos senhores da terra, para que, por fim, a despeito de tantos insucessos, despontassem na vida brasileira os embriões da classe camponesa. (GUIMARÃES, 2009, p. 45)

A dinâmica de poder neste período compreendia negociações que envolviam trabalho e submissão; os escravos com sua força de trabalho enriqueciam os senhores proprietários das terras, dos bens e serviços. Nesta fase o capital era empregado no escravo e se transfigura em renda territorial capitalizada, com intuito de empreendimento econômico na formação das fazendas. (MARTINS, 2015) A política de imigração colocada em prática pelo governo brasileiro não apresentou resultados satisfatórios: “a mão de obra europeia não é considerada pelos proprietários como alternativa à mão de obra africana, sendo vista, ao contrário, com certa apreensão, já que o regime de ocupação das terras no Brasil era livre e a terra pertencia a quem dela tomasse posse.” (TRENTO, 1989, p. 20)¹²

O emprego de mão de obra escravista propiciava o acúmulo do capital para os donos da terra, com o trabalho se concretizando na produção oriunda das lavouras. Mesmo com a escrita do regulamento para o direito à terra, ainda assim, não se processou uma reforma que contemplasse todos os trabalhadores oriundos da agricultura:

Lei de Terras, de 1850, e a legislação subsequente codificaram os interesses combinados de fazendeiros e comerciantes, instituindo as garantias legais e judiciais de continuidades do padrão de exploração da força de trabalho, mesmo que o cativo entrasse em colapso. (MARTINS, 2015, p. 50)

O que é interessante, segundo Martins (2015), é que com a legislação da Lei de Terras¹³ o Estado era responsável pela base legal do funcionamento, o que talvez contribuía para as instâncias ligadas aos fazendeiros, tornando-se assim os trabalhadores imigrantes cada vez mais submissos, sem direito a recursos para a agricultura familiar. Neste sentido, “criava artificialmente a superpopulação relativa de que o café necessitava na real escassez relativa de mão de obra” (MARTINS, 2015, p. 51), no Sudeste do Brasil.

¹² Para maiores informações: TRENTO, A. *Do outro lado do atlântico um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Ed. Nobel, 1989.

¹³ Importava menos a garantia de um monopólio de classe sobre a terra do que a garantia de uma oferta compulsória de força de trabalho à grande lavoura (MARTINS, 2015, p. 50-51). Para maiores informações ver: MARTINS, J. S. *O cativo da terra*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

No entanto, para o estrangeiro ser dono de terras tinha que ser trabalhador, e segundo Martins (2015, p. 51), trabalhar “foi a fórmula definida para o imigrante na produção do café. Esse imigrante estava essencialmente em antagonismo com o cativo, que temia e repudiava, se não para o negro, ao menos para si. Repudiava, igualmente, qualquer identificação com o negro.” Os imigrantes geralmente tinham um mínimo de cultura letrada, pois muitos vinham para o Brasil com uma promessa de obter terra para o cultivo, diferentemente dos escravos que, segundo diversos autores, como Fernandes (1968), Freire (2003), Martins (2015), eram reprimidos pelos fazendeiros.

Embora desiguais, fazendeiros e imigrantes são vinculados entre si por uma igualdade básica, a identidade de quem come na casa-grande. Nesse plano, o imigrante está contraposto à senzala. Condenado a trabalhar, o seu trabalho, na sua interpretação, é radicalmente diferente do trabalho do negro cativo. [...], mas a condição de homem livre para ser concebida como condição compatível com o trabalho tinha que passar por redefinições ideológicas radicais [...]¹⁴. (MARTINS, 2015, p. 51)

Na constituição do camponês no Brasil, é fundamental deixarmos explícito que existia uma diferenciação entre a economia dos fazendeiros brasileiros: enquanto no Sudeste, principalmente nas regiões paulista e fluminense, era cultivado o café nas fazendas, no Nordeste do país a principal fonte de plantio era a cana de açúcar. (CANABRAVA, 1977; HEREDIA, 2008; MARTINS, 2015; VELHO, 2009)

No que diz respeito à formação dos camponeses no Brasil, encontramos poucos textos referentes à agricultura familiar, e embora menções sobre “cultivos ditos de subsistência sejam muito escassos, eles acabam sendo abundantes quando comparadas às referências, quase nulas, sobre a existência dos pequenos produtores que os produziam.” (HEREDIA, 2008, p. 40)¹⁵

Assim, de acordo com Heredia, as primeiras ocupações e assentamentos de terras – atualmente se refere ao território alagoano – foram instaladas no Nordeste do

¹⁴ Por oposição ao escravo, o colono entra na produção do café pela valorização moral do trabalho, não só porque o trabalho fosse uma virtude da liberdade, mas porque era condição da propriedade. Essa vinculação ideológica entre trabalho e propriedade, essa identificação básica entre a colônia e a casa-grande, terá repercussões na vida da fazenda e na elaboração das relações de produção com base no trabalho livre. (MARTINS, 2015, p. 52)

¹⁵ Partindo da análise dos critérios presentes nas classificações mencionadas e de sua discussão foi possível delimitar áreas de ocupação histórica dos diversos cultivos (cana e produtos denominados de subsistência) e mostrar que, se ao longo dos séculos a cana se expandiu, deslocando outros cultivos, a presença e mesmo a expansão da cana não significaram historicamente a perda do acesso à terra por parte dos pequenos produtores aí estabelecidos; ao contrário, sua presença se manteve até a década de 1960. (HEREDIA, 2008, p. 41)

país, principalmente no estado de Alagoas, com o aglomerado de pessoas advindas de outros territórios para a composição dos engenhos: “A presença dos engenhos (e, conseqüentemente, da cana) na área parece inquestionável, mas não constitui elemento suficiente para inferir a ausência de outro tipo de cultivo. (HEREDIA, 2008, p. 42)

Com a produção diversificada de alimentos (agricultura familiar) a partir da política de doação de terras¹⁶, decorre a ampliação e divisão do território brasileiro; o conceito de assentamento aparece, como apresentado por alguns historiadores, onde encontravam-se povoadores vindos da Europa. (FAUSTO, 1995) A característica deste povoado de escravos e imigrantes nas fazendas e em seus arredores, nos leva à notória classificação de moradia, de educação, de economia, e de convivência em localidade próxima, como é apresentada por Gilberto Freire (2003) em *Casa-Grande e Senzala*¹⁷. Eis uma foto do engenho:



Figura 1: Engenho, fazendas de café, casa-grande e senzala¹⁸.

2.1 A Educação no meio rural em tempos de Casa-Grande & Senzala

Gilberto Freire¹⁹, em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, realiza uma pesquisa relevante sobre a prática rural e esboça com propriedade os meandros da educação rural no século XIX. O sociólogo descreve que “viajantes que estiveram aqui no Brasil no

¹⁶ Normas fixadas pela capitania já em 1548, a concessão de sesmarias foi o mecanismo utilizado para a distribuição de terras destinadas ao povoamento dessas áreas.” (DIEGUES JR., 1964 *apud* HEREDIA, 2008, p. 41)

¹⁷ Para maiores informações ver: FREIRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

¹⁸Fonte: <http://www.scielo.br/img/revistas/anaismp/v14n1/04f3.jpg>

¹⁹Maiores informações ver o site da FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco -, idealizado por Gilberto Freire.

século XIX são unânimes em destacar este ridículo da vida brasileira.” (FREIRE, 2003, p. 499) Em seu trabalho percebe-se, relativamente à educação em tempos de casa-grande e senzala, que ocorria uma educação de modo severo e inconsequente no campo para os filhos dos fazendeiros; este eram obrigados a comportar-se como adultos, segundo Gilberto Freire (2003, p. 499):

Os meninos, uns homenzinhos à força desde os nove ou dez anos. Obrigados a se comportarem como gente grande: o cabelo bem penteado, às vezes frisado à Menino Jesus; o colarinho duro; calça comprida; roupa preta; botinas pretas; o grave; os gestos sisudos; um ar tristonho de quem acompanha enterro.

Isso significou um tempo que os modos de vida da criança e do jovem na educação brasileira demonstrava uma rigidez insana, como relatado por alguns estrangeiros ingleses²⁰ que visitaram o território brasileiro na época. Gilberto Freire comenta que se tinha quase um Brasil sem meninos nos tempos de casa-grande e senzala²¹. É visível nos livros de história que tanto o engenho como o seu entorno propiciaram uma maior estabilidade para os moradores daquele ambiente, principalmente no que se refere à extensa mão-de-obra de que dispunha a casa grande. Freire apresenta uma descrição do recinto na zona rural: “Cozinhas enormes; vastas salas de jantar; numerosos quartos para filhos e hóspedes; capela; puxados para acomodação dos filhos casados, camarinhas no centro para a reclusão quase monástica das moças solteiras, gineceu, senzala.” (FREIRE, 2003, p. 43)

²⁰ Luccock, que esteve no Brasil em princípio do século XIX, observa a falta de alegria nos meninos e de vivacidade nos rapazes. A educação da criança pareceu-lhe reduzir-se a esta função melancólica: destruir nos pequenos toda espontaneidade. (FREIRE, 2003, p. 500)

²¹ Aos sete anos já muito menino dizia de cor os nomes das capitais da Europa; os dos “três inimigos da alma”; somava; diminuía; multiplicava; dividia; declinava em latim; recitava em francês. Tirado o retrato da primeira comunhão, de sobrecasaca preta e botinas pretas ou borzequins – todo esse luto a contrastar com o amarelo desmaiado do rosto anêmico – estava a criança rapaz. (FREIRE, 2003, p. 500)

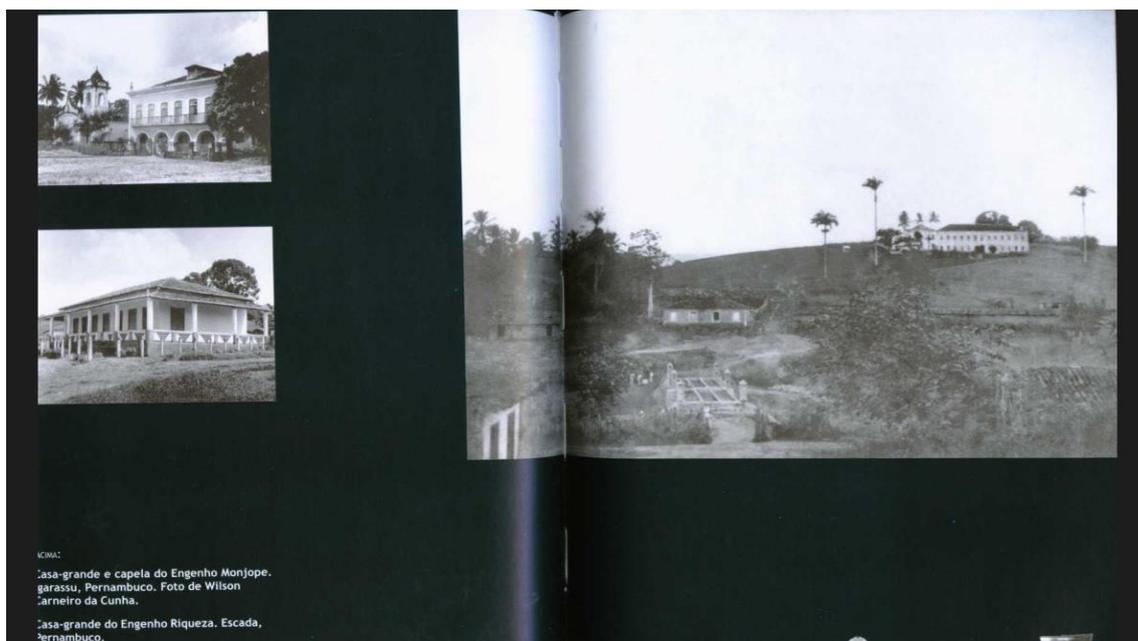


Figura 2: De *Casa-Grande & Senzala* - FUNDAJ. Fonte: Extraída do livro de Gilberto Freire, *Casa-Grande & Senzala*.



Figura 3: De edifícios do antigo engenho: fábrica, casa-grande, casa do administrador etc.²²

²² Informação da *Casa-grande & Senzala*. Extraído do site:

<http://morenorescoberto.blogspot.com.br/2011/04/engenhos-de-moreno.html>

Fonte: http://jaboataodosguararapes.blogspot.com.br/2011_01_01_archive.html

Em sua descrição, os visitantes ingleses mencionam a impressão tristonha que puderam observar no semblante de alguns meninos em aula. Relatam também que os garotos recebiam lições em salas inapropriadas e sem condições adequadas para o processo de aprendizagem. (FREIRE, 2003) Segundo o relato, os meninos se vestiam com roupas compridas e abafadas que mais as atrapalhavam do que contribuía para seu empenho educacional. Estas vestes se baseavam em um figurino europeu que, de certo, nada tinha a ver com a nossa cultura e clima, pois além de estarmos em um ambiente tropical, tínhamos a desvantagem do atraso educativo²³.



Figura 4: Projeto História da Escola, imagens históricas do Grupo Escolar Maria Iracema Munhoz, em São Bernardo do Campo²⁴.

²³ Para Luccock, o sistema de educação brasileira era baseado em “uma escola de meninos que o observador inglês conheceu no Rio ficou-lhe para sempre a impressão tristonha. Viu os pequenos dando lição em salas acanhadas e sem ar. Todos lendo alto ao mesmo tempo. Conheceu também Luccock um colégio de padres no Rio: o Seminário de São José. Viu bandos de colegiais no recreio; todos de batina encarnada. Alguns tonsurados. A maior parte, umas crianças. Não surpreendeu neles nenhuma elasticidade de inteligência. Nenhuma curiosidade de espírito. Nem mesmo boas maneiras. “Olharam-nos com olhar estúpido” (“*they surveyed us with a stupid glare*”), diz Luccock [...]” (FREIRE, 2003, p. 500)

²⁴ Fonte IBGE: A escola foi fundada por volta de 1890, em São Bernardo do Campo. Série: Acervo dos municípios brasileiros. Foto de 1915 arquivo IBGE. As crianças bem agasalhadas como se fossem europeus, a foto nos remete a visão de Luccock sobre a educação brasileira.

Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=446282>>

O antropólogo Darcy Ribeiro, em sua obra *Ensaio Insólitos*, assinala jocosamente questões importantes relacionadas à cultura e à mestiçagem do povo brasileiro e ao cenário tropical em que habitamos:

O mais grave, porém, é que além de ser um povo mestiço – [...] – nós somos também um povo tropical. E tropical não dá! Civilização nos trópicos não dá! Tropical é demais. Mas isso não é tudo. Além de mestiço e tropical, [...] além dessas razões, havia a de sermos católicos, de um catolicismo barroco, não é? Um negócio atrasado, extravagante, de rezar em latim e confessar em português. (RIBEIRO, 2015, p. 15)

A citação de Ribeiro nos induz a pensar que a localização do país também contribuiu para um mau desempenho estrutural, talvez a colonização, a cultura, a miscigenação das etnias, a classe dominante, e todo o processo de arcabouço econômico tenha tido uma parcela expressiva e de peso na alavanca enferrujada do progresso brasileiro, como comenta Darcy Ribeiro.

Também não podemos deixar de mencionar que somos um povo que não recebe incentivo nas escolas para as ciências e a matemática, pois desde os primeiros ciclos, como afirma o pesquisador Gilberto Freire, as áreas de ciências desde outrora ficavam em segundo plano, como podemos ler neste excerto: “os professores poucos versados em ciências.” (FREIRE, 2003, p. 500) Isso é mais uma prova que somos atrasados nas áreas de ciências e matemática, desde longas datas, mesmo sabendo que os portugueses foram referência, em pelo menos uma dessas áreas.

De acordo com Freire (2003), até a metade do século XIX, quando surgiram as estradas de ferro, a maneira de estudo na zona rural, foi um processo de educação que ficava restrito essencialmente a casa, tendo como responsáveis os padres ou um professor particular para quem tinha recurso, já a população pobre ficava sem educação:

As casas-grandes tiveram quase sempre sala de aula, e muitas até cafuná para o menino vadio que não soubesse a lição. Muitas vezes aos meninos se reuniam crias e moleques, todos aprendendo juntos a ler e escrever, a contar e a rezar. Em outros engenhos cresceram em igual ignorância meninos e moleques. (FREIRE, 2003, p. 501)

O surgimento dos colégios no Brasil, principalmente de jesuítas, no início da colonização, depois do aparecimento embora tardio dos seminários e colégios de padre,

foram os responsáveis pela propagação da cultura educacional brasileira da época. Nos séculos XVI e XVII foi enviada para os colégios de padres uma série de meninos que viviam perambulando pelo interior da zona rural: “Os filhos de caboclos arrancados de seus pais; filhos de normandos encontrados no mato; filhos de portugueses; mamelucos; meninos órfãos vindo de Lisboa, meninos louros, sardentos, pardos, morenos, e cor de canela.” (FREIRE, 2003, p. 501)

Em *Casa-Grande e Senzala* fica claro que apenas os filhos dos escravos negros não faziam parte do rol de estudantes nas escolas. Os negros eram bons para o manuseio de instrumentos musicais; os meninos e os moleques faziam parte do coro nas capelas e nas igrejas, alimentando os brancos com seus dons musicais²⁵. Em alguns engenhos não havia apenas banda de música, mas uma série de elementos culturais:

circo de cavalinho em que os escravos faziam de palhaços e de acrobatas. Muitos acrobatas de circo, sangradores, dentistas, barbeiros e até mestres de meninos, tudo isso foram escravos no Brasil, e não apenas negros de enxada ou de cozinha. (FREIRE, 2003, p. 505)

No entanto, muitos meninos consideravam como plausível, e de brilhar os olhos, um escravo acrobata que o garoto assistiu improvisando piruetas nas apresentações de circo e de bumba-meu-boi, tocar uma música com instrumentos de sopro, ou percussão. Contudo, os negros, além de trabalhar como animadores das festas e dançarinos, também tinham que ensinar os meninos brancos. Estes eram os professores²⁶ que talvez a garotada admirava.

²⁵ Para maiores informações ver a obra de Gilberto Freire, *China Tropical*, onde é mencionado a questão da música nas fazendas, vejamos: Pois esse Manguê la Bote vivia no seu engenho, em princípios do século XVII, à maneira de grande fidalgo: até banda de música mantinha para alegrar os seus jantares. Uma banda de trinta figuras, todos negros, sob a regência de um marselhês. A manguê la Bote atribuía-se uma fortuna superior a trezentos mil escudos, feito todos no açúcar (“riche de plu de trois cerit mil écus”). (FREIRE, 2003a) Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros.

²⁶ E felizes dos meninos que aprenderam a ler e escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: alunos de padres, frades, ‘professores pecuniarios’, mestres-régios, estes uns ranzinhas terríveis, sempre fungando rapé, velhos caturras de sapatos de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que ‘os antigos’ nossos avós e bisavós, aprenderam latim e gramática, doutrina e história sagrada. (FREIRE, 2003, p. 505)



Figura 5: Escola de Capatazes Desembargador Gonzaga : Baturité, CE/Acervo dos municípios brasileiros IBGE. Escola de trabalhadores rurais²⁷.



Figura 6: Escola localizada na Fazenda Saco do Capim, situada em Boca de Vargem. Bahia; Edifícios escolares; Escolas; Fazendas; Irará (BA)²⁸.Série: Acervo dos municípios brasileiros IBGE, s/d.

²⁷ Fonte: IBGE - <http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=434364>

²⁸ Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=430656>



Figura 7: A escola iniciou-se pela década de 1890 no prédio taipa. O prédio abrigou, além de escola, outras repartições como: Cadeia, Correio e telégrafo. E também escravos, que se reuniam no local visando a libertação. O prédio de taipa que foi demolido em 1953²⁹.

2.2 Os Primeiros Movimentos Sociais do Campo no Brasil

Nesta seção apresentaremos uma breve reflexão sobre os Movimentos Sociais do Campo no Brasil no final do século XIX e início do século XX, pautada em três grupos que foram relevantes para as pessoas que viviam à margem do contexto social do país naquele momento. Segundo Boris Fausto (1995) em *História do Brasil*, os movimentos sociais do campo podem ser separados em três grupos: “1) os que combinaram conteúdos religiosos com carência; 2) os que combinaram conteúdo religioso com reivindicação social; 3) os que expressaram reivindicações sociais sem conteúdo religioso.” (FAUSTO, 1995, p. 257)

O primeiro movimento considerado autêntico foi a Guerra de Canudos³⁰, tendo em Antônio Conselheiro a figura que toma a frente para negociar e combater as mazelas do governo da Bahia. Segundo Euclides da Cunha, Conselheiro “era famoso em todo o território do interior do norte e mesmo nas cidades do litoral até onde chegavam, entretecidos de exageros e quase lendários, os episódios mais interessantes de sua vida

²⁹ Fonte: Arquivo <http://eemariaracemamunhoz.blogspot.com.br/2013/09/projeto-historia-da-escola-inicio.html>

³⁰ Para maiores informações ver a obra: CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. In: *A LUTA, II. Causas próximas da luta. Uauá*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 225-237.

romanesca.” (CUNHA, 2003, p. 227) Antônio Conselheiro passou parte de sua vida peregrinando pelo sertão, recrutando pessoas para o seguirem; na passagem pelas vilas ou povoados construía igrejas a fim de demarcar o território. Euclides da Cunha (2003) aponta que Conselheiro fundara o arraial de Bom Jesus, Xorroxó à vila do Conde, Itapicuru a Jeremioabo, de modo que, nestes lugares, conseguiu recrutar vários seguidores:

[...] adeptos fervorosos, e não lhe devesse a reconstrução de um cemitério, a posse de um templo ou a dádiva providencial de um açude; insurgira-se desde muito, atrevidamente, contra a nova ordem política e pisara, impune, sobre as cinzas dos editais das câmaras de cidades que invadira; destroçara completamente, em 1893, forte diligência policial, em Massete, e fizera voltar outra, de 80 praças de linha, que seguira até Serrinha; em 1894, fora, no Congresso Estadual da Bahia, assunto de calorosa discussão na qual impugnando a proposta de um deputado, chamando a atenção dos poderes públicos para a ‘parte dos sertões perturbada pelo indivíduo Antônio Conselheiro’, outros eleitos do povo, e entre eles um sacerdote, apresentaram-no como benemérito do qual os conselheiros se modelavam pela ortodoxia cristã mais rígida; fizera voltar, abortícia, em 1895, a missão apostólica planeada pelo arcebispado baiano, [...] – excluídas as mulheres, mil homens robustos e destemerosos “armados até aos dentes’, por fim, sabia-se que ele imperava sobre extensa zona dificultando o acesso à cidadela em que se entocara, porque a dedicação dos seus sequazes era incondicional, e fora do círculo dos fiéis que o rodeavam havia, em toda a parte, a cumplicidade obrigatória dos que o temiam...E achou-se suficiente para debelar uma situação de tal porte uma força de cem soldados.” (CUNHA, 2003, p. 228)

Segundo Fausto (1995), outro movimento inserido no primeiro grupo foi o liderado pelo Padre Cícero³¹ Romão Batista, entre 1872 e 1924, tendo como centro a cidade cearense de Juazeiro do Norte. Este padre não agiu de modo muito diferente do de Conselheiro, pois, de acordo com Boris Fausto, essa figura também recrutava uma gama de pessoas com intuito de fazer preces nos momentos de seca:

O Padre Cícero chocou-se com as autoridades da igreja católica e, ao mesmo tempo integra-se no sistema coronelista. Ele se transformou em um misto de padre e coronel que se envolveu com suas forças militares, nas lutas políticas da região. (FAUSTO, 1995, p. 256)

³¹ Neste movimento é interessante observar as diversas causas com as quais o padre Cícero se envolveu. Para maiores informações a respeito da questão política envolvendo o Padre Cícero, ver: MARQUES, F. C. A. *Um pau com formigas ou o mundo às avessas*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2014.

Já o segundo grupo do movimento social do campo diz respeito aos que uniram teor religioso com exigência social. Pertence a este movimento o que ocorreu na região do sul do país, entre o estado do Paraná e de Santa Catarina, em torno das terras que estavam sendo reivindicadas pelos dois estados. Este grupo, denominado grupo do Contestado, surgiu no ano de 1911:

Nasceu reunindo seguidores de um coronel tido como amigo dos pobres e pessoas de diversas origens, atingidos pelas mudanças que vinham ocorrendo na área. Entre elas, trabalhadores rurais expulsos da terra pela construção de uma ferrovia e por uma empresa madeireira e gente que tinha sido recrutada na construção da ferrovia, ficando novamente desempregada no fim de seus contratos. Os rebeldes estabeleceram vários acampamentos, organizados na base da igualdade e fraternidade entre os membros. [...] reivindicavam a posse de terra. Fustigados por tropas estaduais e do exército, os rebeldes foram liquidados em 1915. (FAUSTO, 1995, p. 296)

O grupo se apresenta como um dos primeiros na iniciativa da reivindicação de terra, antecipando as lutas pela terra que foram crescendo e tomando forma ao longo de muitos anos no país. Os trabalhadores estavam engajados numa causa real, imposta pelo próprio estado, que envolvia a retirada do território onde eles residiam. O conflito também se configura com a resistência de homens e mulheres que lutavam por sua dignidade e direito ao território rural onde trabalhavam.

O terceiro movimento surgiu com a reivindicação dos trabalhadores das fazendas de café, em São Paulo. O movimento social do campo, neste caso, teve como objetivo resistir, por meio de greves que batalhavam por melhores salários e melhores condições de trabalho nas fazendas.

Houve centenas de greves localizadas que deixaram um registro escasso. A mais importante ocorreu em 1913, reunindo milhares de colonos da região de Ribeirão Preto, por ocasião da safra. Eles pretendiam a revisão de seus contratos de trabalhos e paralizaram as grandes fazendas de Francisco Schmidt e a Dumont, de propriedade inglesa. Houve intervenção da polícia e do cônsul da Itália, que procurava servir como intermediário nas negociações. Afinal, os objetivos dos colonos não foram alcançados. (FAUSTO, 1995, p. 296)

Este último grupo tem um aspecto que se aproxima da nossa realidade, pois este movimento era organizado por trabalhadores que reivindicavam seus direitos trabalhistas nas fazendas. É possível concluir que o trabalho nesse ambiente seria forçado e sem qualidade, pois no meio rural, assim como na fábrica, os operários eram

explorados com uma carga de trabalho pesada, em condições inadequadas e salários defasados. Quando a situação chega a este ponto, a opção da classe trabalhadora é organizar-se para exigir seus benefícios. Estas greves se originavam em época de colheita, pois o trabalho do colono era transformado em produto comercializável e o café em mercadoria. Para Martins (2015), quando as greves não tinham o foco nas condições de vida na fazenda, que geralmente ocorriam na época de colheita, a renúncia dos trabalhadores consistia em não proporcionar aos fazendeiros seus negócios rendáveis em capital.

A greve transformava-se numa recusa do trabalho através da recusa da mercadoria potencial, do café na iminência de tornar-se mercadoria, pois somente colhido o café tinha condições de ser mercadoria. É importante, por outro lado, ter em conta que, no processo de trabalho, o café aparecia como produto da propriedade, isto é, produto de uma forma específica de existência do capital, que é a forma de renda capitalizada. No processo capitalista de produção, a mais-valia aparece como produto do capital, como valor que se valoriza a si mesmo, porque o salário aparentemente remunera todo o trabalho do trabalhador. No regime de colonato, a ausência do salário, como forma social dominante da relação entre fazendeiro e o colono, impedia que ambos vivessem integralmente a ficção necessária da igualdade engendrada pela troca aparentemente igual, equivalente, de dinheiro por tempo de trabalho. Nesse processo, o trabalhador não aparece, isto é, não se vê nem se deixa ver, como explorado, embora o seja. (MARTINS, 2015, p. 80)

Os três movimentos expressam politicamente as diferenças da dinâmica social entre patrão e proprietário na zona rural, que durante muito tempo o país vem vivenciando. “Descobrimos também, com susto, à luz dessa nova obviedade, que realmente não há país construído mais racionalmente por classe dominante do que o nosso. Nem há sociedade que corresponda tão precisamente aos interesses de sua classe dominante como o Brasil.” (RIBEIRO, 2015, p. 16)

Aqui não vamos nos ater detalhadamente neste período de revolta e lutas pela terra que o povo brasileiro sofreu. No entanto, em meio a tantos descasos com os trabalhadores rurais, fossem eles escravos ou imigrantes, o que percebemos nos textos de história é a pouca alusão às questões referentes à educação brasileira nesta época. Sabemos que a educação no Brasil sempre ficou em segundo plano, conforme observa Gilberto Freire em *Casa-Grande & Senzala*. A autoridade³² da classe dominante tem sido esmagadora com as classes menos favorecidas da população: “nossa velha classe

³² A concepção de Autoridade, será explorada mais adiante, por meio de Paulo Freire e Hannah Arendt, a respeito da Educação para a liberdade.

tem sido altamente capaz na formulação e na execução do projeto de sociedade que melhor corresponde a seus interesses. Só que esse projeto, para ser implantado e mantido, precisa de um povo faminto, chucro e feio.” (RIBEIRO, 2015, p. 17) Um povo deixado de lado, com condições precárias de trabalho, porém enriquecendo cada vez mais a economia. É importante salientar que o povo produzia artefatos no campo que não consumia, pois este produto servia para exportação, como observa Darcy Ribeiro (2015, p. 18):

A verdade verdadeira é que, aqui no Brasil, se inventou um modelo de economia altamente próspero, mas de prosperidade pura. Quer dizer, livre de quaisquer comprometimentos sentimentais. A verdade, repito, é que nós, brasileiros, inventamos e fundamos um sistema social perfeito para os que estão do lado de cima da vida.

É nefasto esse sistema quando entendemos que o país abastece outros com nossa força de trabalho, ainda mais agora com a consolidação do agronegócio para a exportação. No entanto, se a riqueza acumulada com a exportação fosse realmente investida no Brasil, em infraestrutura, saneamento básico, educação, cultura, saúde e tecnologia, estaríamos entre os melhores países em qualidade de vida.

2.3 A Tríplice Fronteira entre o Campo, os Movimentos Sociais e a Educação do Campo

Nossos problemas sociais e educacionais perduram por centenas de anos, basta analisarmos a história do país. A exploração dos trabalhadores (escravos ou não) é algo que ocorre desde os tempos mais longínquos e ainda permanece enraizada em nossa cultura. Um outro caso que podemos mencionar é o da extração da madeira, do monopólio da cana-de-açúcar nos engenhos, do plantio de café, produtos destinados principalmente para exportação; e ainda o do algodão, da extração do ouro, e tantos outros. Esses produtos renderam fortunas, como constata Darcy Ribeiro (2015, p. 18):

O valor da exportação brasileira no século XVII foi maior que o da exportação inglesa no mesmo período. O produto mais nobre da época era o açúcar. Depois, o produto mais rendoso do mundo foi o ouro de Minas Gerais que multiplicou várias vezes a quantidade de ouro existente no mundo. Também, então reinou para os ricos uma prosperidade imensa. O café, por sua vez, foi o produto mais importante do mercado mundial até 1913, e nós desfrutamos, por longo tempo, o monopólio dele.

Nos dias atuais, produzimos em grande escala, exportação esta que se destina, em sua maioria, à união europeia e aos países nórdicos. E atualmente, principalmente para os países asiáticos, haja vista que o Brasil se apresenta como um dos principais países fornecedores de produtos oriundos do agronegócio como soja, milho, fertilizantes, açúcar, suco de laranja, tabaco, cana-de-açúcar, a pecuária em geral, aves, peixes, carne suína, bovina, a agropecuária³³, água, petróleo; e também as mineradoras há muito tempo estão em solo brasileiro, sendo o material bruto extraído e enviado para os países desenvolvidos. O agronegócio é caracterizado como internacionalização dos produtos produzidos no país.

Observe-se que o agronegócio na acepção brasileira do termo é uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária. Essa associação realiza uma aliança estratégica com o capital financeiro, perseguindo o lucro e a renda da terra, sob patrocínio de políticas de Estado. (DELGADO, 2010, p. 93-94)

Muitos destes produtos constituem a mola propulsora para o desenvolvimento do país, pois, a grosso modo, com as empresas multinacionais, as divisas acabam sendo direcionadas para o exterior.

As promessas são grandes no que diz respeito ao investimento nos setores básicos, como saúde, saneamento básico, educação, desenvolvimento regional, econômico, social, cultural e político. No entanto, identificamos que tais promessas ficam apenas no discurso e na falácia, pois a realidade é bem diferente do que estamos acostumados a ver e ouvir. Com tanta desigualdade econômica, na segunda metade do século XX se desencadeiam no Brasil movimentos voltados para a luta contra a injustiça social. Esses movimentos sociais suscitam debates em prol dos trabalhadores rurais e urbanos, tendo conquistas e derrotas configuradas no meio de tais movimentos. É nesta época que o debate sobre a reforma agrária ganha destaque;

O debate em torno da questão agrária no pensamento econômico brasileiro emerge em paralelo às mobilizações camponesas por terra que surgem em meados dos anos 1950. No início da década de 1960, essa discussão intelectual aparecerá de maneira mais sistemática, com a crescente disputa política pela reforma agrária. (DELGADO, 2010, p. 82)

³³ Fontes do Ministério da Agricultura, Pecuária, e abastecimento, ano 2015. Disponível em site: <www.agricultura.gov.br> Acesso em 2 de maio de 2015.

Os grupos formados por camponeses contribuem significativamente para a discussão a respeito dos direitos trabalhistas, da reforma agrária, da melhor qualidade de vida e da educação no Brasil. Neste trabalho não nos concentraremos na história dos grupos que lutaram e lutam em favor das classes desfavorecidas (minorias), mas podemos citar alguns movimentos que são essenciais para o desenvolvimento do debate, entre eles a via Campesina (organização internacional que reúne movimentos sociais de origem camponesa), a Comissão Pastoral da Terra (CPT)³⁴, “o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST)³⁵, Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), e ainda, Movimentos dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST)³⁶” (ROSA, 2010, p. 462), entre outros grupos. Este último coloca em foco as mobilizações das moradias nas áreas urbanas.

A reivindicação dos movimentos também vai em direção ao acesso à educação contemplando as pessoas do campo que estão há muito tempo sem a oportunidade de frequentar o ambiente escolar; movimentos como os Projetos de Educação de Jovens e Adultos seguem nessa direção. Por outro lado, existe o incentivo à promoção educacional no ensino infantil, fundamental e médio, fato visível nas escolas

³⁴Fundada em plena ditadura militar, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia, a CPT teve um importante papel. Ajudou a defender as pessoas da crueldade deste sistema de governo, que só fazia o jogo dos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, e abriu caminhos para que ele fosse superado. Ela nasceu ligada à Igreja Católica porque a repressão estava atingindo muitos agentes pastorais e lideranças populares, e também, porque a igreja possuía uma certa influência política e cultural. Na verdade, a instituição eclesiástica não havia sido molestada. Os posseiros da Amazônia foram os primeiros a receber atenção da CPT. Rapidamente, porém, a entidade estendeu sua ação para todo o Brasil, pois os lavradores, onde quer que estivessem, enfrentavam sérios problemas. Assim, a CPT se envolveu com os atingidos pelos grandes projetos de barragens e, mais tarde, com os sem-terra. Terra garantida ou conquistada, o desafio era o de nela sobreviver. Por isso, a Agricultura Familiar mereceu um destaque especial no trabalho da entidade, tanto na organização da produção, quanto da comercialização. A CPT junto com seus parceiros foi descobrindo que esta produção precisava ser saudável, que o meio ambiente tinha que ser respeitado, que a água é um bem finito. Para maiores informações ver: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/quem-somos/-historico>

³⁵ O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas, estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da Reforma Agrária. Para maiores informações ver: <http://www.mst.org.br/>

³⁶ A emergência dos ‘sem-teto’ como agentes centrais das disputas urbanas no Brasil aparece diretamente relacionada com o sucesso das ações do MST no campo. Afinal, não se trata de similaridade de nomenclatura. Assim como os ‘sem-terra’, os ‘sem-teto’ têm como forma central de manifestação a ocupação de prédios públicos e terrenos ociosos nas grandes cidades. Nos terrenos, assim como no caso do MST, são montadas barracas de lona preta e é erguida a bandeira do movimento que organiza a ocupação. Por vezes, o alvo das ocupações têm sido os prédios públicos e privados abandonados nas zonas centrais das principais cidades do país. Nesses casos, os movimentos pleiteiam a transformação pelo Estado dos edifícios comerciais em prédios residenciais. Esse tipo de ocupação começa a dar resultado, sobretudo, no estado de São Paulo, onde vários prédios vêm sendo reformados para esse fim. (ROSA, 2010, p. 462-468)

experimentais que encontramos em assentamentos, nas comunidades ribeirinhas, nos quilombolas e nas escolas do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001, p. 22)

A educação superior ganha relevo no que diz respeito à Licenciatura em Educação do Campo; a Pedagogia da Terra juntamente com o plano de Pedagogia da Alternância vêm recebendo, recentemente, incentivo para seu funcionamento, como projeto de ensino, com intuito de suprir a necessidade dos trabalhadores que vivem no campo.

O Ministro de Estado da Educação, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o art. 4º, § 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, e considerando o disposto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, resolve: Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (BRASIL, 2010, p. 3)

Neste sentido, as políticas voltadas para as classes que estão longe do ambiente escolar permitem que estes sujeitos sejam inseridos na cultura e no sistema de ensino, que historicamente vinha excluindo a população menos favorecida. No Brasil, a educação, sempre voltada para as elites, consistiu na condição que mais ajudou às classes dominantes a continuarem no poder, se pensarmos com Bordieu (2015, p. 65):

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.

Assim, é importante refletirmos que as pessoas oriundas do campo, muitas vezes não conseguem se matricular em um curso de ensino superior, seja pelas longas

jornadas de trabalho que a própria zona rural exige, ou pelo distanciamento do campo em que as universidades e institutos se encontram. Isso faz com que os camponeses abandonem desde cedo os estudos e não frequentem as escolas de ensino fundamental e médio, resultando numa baixa adesão ao ensino superior.

O projeto de Educação do Campo se alça no sentido de garantir a esses jovens e adultos a sequência nos estudos e fazer com que permaneçam morando em seu lugar de origem, pois os cursos superiores a eles destinados são voltados para o magistério, possibilitando que os futuros profissionais possam permanecer nas escolas do campo. As questões do projeto de Educação do Campo serão discutidas na próxima seção, com a finalidade de nos aprofundarmos a respeito das bases legais do funcionamento do curso.

2.4 Educação do Campo no Brasil

Em novembro de 2010 é publicado o Decreto de nº. 7.352, com o objetivo de respaldar a política de Educação do Campo no Brasil. “A União, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, desde 2001 que dedica recursos e energia para a construção de uma política de educação do campo.” (UF, 2014, p. 11) O Plano Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - o Artigo 1º, prescreve a seguinte situação:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p. 1)

A Educação do Campo tem como meta acolher as pessoas que não puderam estudar no tempo estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Desta forma, a graduação nesta modalidade se dirige especialmente para aqueles que viveram longe da escola e dos grandes centros urbanos. As escolas do campo são consideradas aquelas “situada[s] em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela[s] situada[s] em área urbana, desde que atenda[m] predominantemente a populações do campo.” (BRASIL, 2010, p. 1)

Assim, a Licenciatura em Educação do Campo tem como objetivo atender as:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, p. 1)

Alguns projetos voltados para a Educação do Campo foram apresentados pelo INCRA, um órgão que tem desenvolvido e fomentado o Plano de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, tendo sido criado:

[...] na perspectiva de consolidar uma política pública de educação do campo, instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). (INCRA, 2015, p. 9)

No que diz respeito às pessoas inseridas na Educação do Campo, os pesquisadores Arroyo e Fernandes (1999) comentam sobre a importância dos alunos e dos professores que se encontram engajados nesse movimento social. Esses indivíduos são considerados pelos pesquisadores sujeitos históricos, envolvidos que estão na construção de cidadãos críticos. Ambos observam que:

Não adianta querer formar o aluno como sujeito da história, se nós professores, mostrarmos a eles que estamos de costas para a história. O aluno tem que ver e sentir, que nós professores estamos inseridos na construção de um novo projeto popular de desenvolvimento para o campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 40)

Na *I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo”*, Miguel Arroyo fez o seguinte comentário: “A escola tem que ajudar o aluno que já está inserido, como sujeito, a interpretar essa história. A interpretar essa história em construção. A interpretar os sujeitos que constroem essa história.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 40)

A partir deste contexto e das questões que emergem em relação à formação docente do Campo, desde os primeiros passos no curso de licenciatura em Educação do Campo, até o período de realizar os estágios, os estudantes passam por momentos marcantes. Deparam-se com uma série de situações que os fazem refletir sobre sua atuação na profissão, sua permanência no curso, sua vontade de prosseguir na carreira, suas inquietações, sua necessidade de vivenciar o ambiente escolar, seu prestígio pelo

ato de ensinar e querer uma sociedade justa e igualitária, entre tantas outras reflexões que afetam sua iniciativa em um curso de licenciatura ou permanência em um já matriculado. (COSTA, 2011)

Isto posto, torna-se cada vez mais importante investigar a constituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em especial o de responsabilidade da Universidade Pública, haja vista que é um curso recente com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, e que tem como objetivo a formação docente para o trabalhador e a trabalhadora que vive no Campo ou em suas mediações.

2.5 A Educação do Campo e o Ensino de Matemática

A respeito do ensino de matemática no Brasil, sobretudo nos colégios jesuítas, ainda hoje temos escassas informações consistentes para a divulgação científica desta temática. (VALENTE, 2007) De acordo com Miorim (1998, p. 83), “temos poucas informações sobre o ensino de matemática existente nos colégios que os jesuítas estabeleceram no Brasil, mesmo naqueles em que foram criados os cursos de artes, como o colégio da Bahia.”³⁷. Para Valente (2007), a matemática e as ciências eram ensinadas nos colégios, uma dependendo da outra, e que seu ensino desde a época imperial foi considerada restrita para poucas pessoas. “A reunião de cursos de Aritmética, Álgebra e Geometria, por exemplo, dará a formação necessária em matemática àqueles que pretendiam tornar-se advogados, médicos, engenheiros.” (VALENTE, 2008, p. 14) Uma ocorrência notória da época colonial, imperial, republicana e que persiste até os dias atuais é a falta de professores para atuar nas áreas de ciências exatas e naturais em quase todos os níveis. Uma situação essencial que se refere ao desenvolvimento e à propagação da matemática consiste no fato de não existir professores para exercer atividades nesta área de ensino. (VALENTE, 2007)³⁸

O que fica nítido nos textos de história do ensino de matemática no Brasil, é que alguns conteúdos matemáticos eram vinculados aos cursos de educação artística (PAVANELLO, 1993)³⁹; também aparecem conteúdos matemáticos e de ciências nos cursos de engenharia e artes nos grandes colégios. (VALENTE, 2007) A matemática

³⁷ Para maiores informações: MIORIM, M. A. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

³⁸ Para maiores informações: VALENTE, W. R. *Uma história da matemática escolar no Brasil: 1730-1930*. 2. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

³⁹ Para maiores informações: PAVANELLO, R. M. O abandono da geometria no Brasil: causas e consequências. *Zetetiké*. Campinas/SP. n. 1, p. 7-17, março 1993.

passa a existir nos cursos de ciências exatas como ferramenta para a resolução de problemas práticos.

Na física é que iria surgir o ensino dos rudimentos matemáticos. Apesar do aparecimento das matemáticas nos programas dos cursos de física desde o início do século XVII, os professores durante mais de um século reservam à matemática um lugar marginal seja negligenciando-se, seja ocupando-se dela em algumas lições de aberturas de cursos. (VALENTE, 2007, p. 33)

A questão dos componentes curriculares entra na discussão, o currículo não era uniforme (GOMES, 2012)⁴⁰, pois os conteúdos de matemática e ciências não encontravam lugar de destaque nos colégios, uma vez que as escolas priorizavam a tradição clássico-humanística, e os estudantes eram incentivados a estudar literatura, latim, filosofia, história, línguas modernas, poesia e oratória. (MIORIM, 1998; GOMES, 2012) Os conceitos matemáticos não eram contemplados pelo currículo tradicional escolar; mesmo existindo a disciplina, ocorria grande resistência aos conteúdos matemáticos, ficando seu estudo em segundo plano: “Cabe igualmente verificar que o lugar ocupado pelas ciências no currículo dos colégios era pequeno.” (VALENTE, 2007, p. 14)

Já em um contexto mais recente, em que se previa o início da educação profissional, é importante salientar que o ensino de matemática esteve ligado, de alguma forma, à formação técnica destinada às classes trabalhadoras; o ensino de ofícios manufatureiros e industriais eram desenvolvidos dentro das escolas agrícolas⁴¹.

Os modelos de educação profissional para todos os setores da produção passaram a ser buscados nas escolas de aprendizes artífices (criadas em 1909), nos centros de formação profissional do Senai (instituição criada em 1942) e nas escolas técnicas da rede federal (criadas também em 1942). Essa projeção pode ser apontada, especialmente pelos seus efeitos profundos sobre todo o sistema educacional na reforma decorrente da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/71) e na criação do sistema paralelo de educação profissional (LDB – 96 e Decreto n. 2.208/97). (CUNHA, 2000, p. 4)

Pavanello (1993) comenta que no início do século XX, quando o país ainda era basicamente agrícola, pecara-se pela não produção de materiais essenciais em seu

⁴⁰Para maiores informações: GOMES, M. L. M. *História do ensino da matemática: uma introdução*. Belo Horizonte/MG: Editora CAED – UFMG, 2012.

⁴¹CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

território. A autora denuncia que, naquele momento, o povo brasileiro não tinha acesso ao nível básico de educação, e que apenas um número pequeno de pessoas, filhos ou parentes de latifundiários, é que tinha acesso aos cursos superiores.⁴² (PAVANELLO, 1993) Assim, entendemos que um dos motivos de as pessoas ficarem à margem da educação básica no Brasil está relacionado com o fato de os grandes fazendeiros terem permanecido no poder por muito tempo, com sua política do agronegócio e monocultura, muitas vezes afastando as pessoas do campo e sufocando os pequenos agricultores rurais.

No entanto, não temos pretensão de realizar uma análise detalhada das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e sobre a história do ensino de matemática no Brasil, pois não é este o nosso recorte. A Educação do Campo começou a chamar atenção na última década do século XX, e continua chamando neste início do XXI, com a tomada de consciência política das classes populares. (ARROYO, 2014) As escolas rurais não estavam sendo suficientes para suprir a demanda pela eliminação do analfabetismo no Brasil. Nesse contexto, as camadas populares clamavam por direitos à educação, à igualdade e à oportunidade. Arroyo (2014) denuncia a tomada de consciência dessas minorias, fazendo com que, hoje, estas se constituam “Outros Sujeitos”:

Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponesa, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São outros educandos. (ARROYO, 2014, p. 9)

Os trabalhadores de outrora, bem como seus filhos, eram, em sua maioria, submissos aos latifundiários. As diferenças entre trabalhador e patrão acarretavam conflitos e subversões, que originavam as ações de luta entre as camadas sociais. Não podemos esquecer que “cada luta de classe é uma luta política.” (MARX; ENGELS, 1999, p. 23) As escolas rurais conservavam o caráter da relação Casa-grande e Senzala (FREIRE, 2003); já nas escolas do campo os sujeitos são protagonistas da política de

⁴²“Dentre estes, o preferido é o jurídico, que facilita o acesso aos cargos burocráticos e políticos do governo. Há, portanto, pouco interesse pelos estudos científicos.” (PAVANELLO, 1993, p. 8, grifo nosso)

educação. Para Fernandes e Molina (2004), é possível distinguir entre as escolas rurais de antes e as escolas do Campo de hoje:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. [...] Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37)

O fortalecimento dos movimentos dos trabalhadores rurais e das escolas do Campo talvez possibilite a igualdade entre as classes que vivem no território agrícola, se pensarmos com Marx e Engels (2013, p. 37):

Somente em certo estágio do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, torna-se possível aumentar a produção a um nível em que a eliminação das diferenças de classe seja um verdadeiro progresso e possa ser duradoura.

Fernandes (2011, p. 126) observa que:

[...] é pensando dessa forma que o movimento camponês, desde a década de 1980, vem ocupando terra, enfrentando os militares, enfrentando a ditadura, enfrentando o latifúndio, enfrentando o capital, foi construindo perspectivas de desenvolvimento territorial e, dessa política surgiu a necessidade, a educação do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se consolidou no Brasil como um movimento expressivo na luta para uma reflexão e uma prática de Educação do Campo, em contrapartida no que fora implantado no nosso país durante décadas nas escolas rurais.

A educação do campo tem conquistado espaço na esfera da política pública em função da atuação dos movimentos sociais e da abertura política nas instâncias governamentais, o que tem possibilitado o diálogo com a sociedade civil organizada. Encontros entre organizações e movimentos sociais têm propiciado a reflexão sobre a situação das escolas do campo e as propostas educacionais que orientam a prática pedagógica. Dois temas de grande interesse dos movimentos sociais na luta pela educação do campo têm sido a formação do professor e a educação de jovens e adultos, sendo a política pública de educação o foco central dos debates. (SOUZA, 2006, p. 19)

Com a discussão e a força dos movimentos sociais surge a necessidade de uma reflexão a respeito do conceito de educação para uma classe de trabalhadores que vivem no campo. Marx e Engels (2013) consideram que “Toda revolução efetiva é social, na medida em que alça uma nova classe e lhe permite remodelar a sociedade à sua feição” (p. 43). A esse respeito, diz Fernandes, considerando a realidade social brasileira:

Os ruralistas estão com medo de que essa política avance. Eles tentam impedir a criação de cursos nas universidades, eles tentam impedir que os alunos recebam bolsas, e caluniam, dizendo que essas bolsas são *para* fazer invasão de terras. (FERNANDES, 2011, p. 128)

Os movimentos sociais têm uma parcela para a criação de novas escolas na zona rural, com o intuito de motivar a educação e os processos formativos de acordo com o contexto em que estão inseridos, ou seja, as escolas atuais, principalmente nos assentamentos; são escolas que procuram analisar sua própria prática cotidiana, de cidadania, de valores etc. Segundo D’Ambrosio, “A educação multicultural é a direção necessária que deve tomar o processo educativo para fazer face à complexidade de um mundo que se globaliza num ritmo crescente.” (D’AMBROSIO, 1997, p. 63)

No âmbito da prática pedagógica, Paulo Freire discute questões essenciais:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 39)

Nos últimos anos, ouvimos professores relatando as várias dificuldades encontradas na sala de aula, cujos problemas vão desde a falta de interesse dos alunos, à violência, ao salário e à ausência de investimento por parte das políticas públicas. Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, denuncia determinados descasos do Poder Público com a docência em relação à educação pública.

Eis a questão, como cobrar dos estudantes um mínimo de respeito à estrutura pública se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa Pública? É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. (FREIRE, 1996, p. 45)

Freire ainda questiona semelhante descaso para com a educação pública:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 67)

Neste sentido, baseado na citação de Freire (1996), importa perguntarmos: Como se configuram as escolas do Campo hoje? O Estágio Supervisionado dá base aos futuros professores para compreender as escolas do Campo? As pessoas que trabalham nas escolas consideradas do Campo têm histórico com a terra? Quais aplicações do ensino da Matemática são necessárias para entrelaçar a teoria e prática na Educação do Campo? Os projetos educacionais valorizam as histórias de vida do homem do Campo? É fato que as escolas do campo estão sendo sucateadas a ponto de fecharem as portas. O estágio supervisionado é o momento de conhecer a clientela, seu entorno e toda a estrutura das escolas na zona rural. Geralmente os professores de escola na zona rural são de cidades próximas de escolas do campo, conhecem o ambiente e a cultura local. Diversas são as possibilidades de aplicação da matemática nas escolas do campo, e uma delas é trazer para a sala de aula o próprio conhecimento dos alunos para o ensino de matemática, ou seja, o ensino a *posteriori*, explorar a cultura, a etnomatemática, o modelo que é usado no trabalho do campo com a matemática. Os projetos de educação ainda são embrionários quanto à valorização das pessoas do campo, no entanto o PRONERA incentiva mas ainda resta um longo caminho a percorrer. Observa-se que para a valorização das pessoas do campo e sua inclusão no ambiente educacional, necessitamos reconhecer seus valores sociais. Para D’Ambrosio (1997), a ideia principal é que não se percam as “várias expressões culturais” (p. 63).

Alguns autores, entre eles Pistrak (2011) e Shulgin (2013), salientam que podemos entender o processo da vida humana para melhoria das classes sociais por meio da “construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir e como é preciso construir” (PISTRAK, 2011, s/n). Dessa forma, “A escola estuda a vida, a economia, o nível cultural e político de uma determinada região, do campo, aldeia, cidade etc. Mas isso não é suficiente: ela tem que ajudar a introduzir o novo na vida, na economia, melhorá-las.” (SHULGIN, 2013, p. 44)

Já D'Ambrosio aponta a necessidade de a educação estabelecer laços com a realidade e, para tanto, indica a Etnomatemática como um programa essencial para entender a diversidade cultural, social e humana que o ensino de matemática possibilita: “A Etnomatemática é um programa de pesquisa que caminha juntamente com uma prática escolar.” (D'AMBROSIO, 1990, p. 5) Neste sentido, a Etnomatemática pode ter alcance significativo para entender a educação popular como tem apontado D'Ambrosio (1990, 1996, 1997). Para a pesquisadora Knijnik, “a Etnomatemática abrange um vasto e heterogêneo conjunto de abordagens, muitas das quais estão estreitamente vinculadas com a Educação que se realiza nos movimentos sociais no Brasil.” (KNIJNIK, 2003, p. 106)

As questões da educação popular, apresentadas por Paulo Freire em vários trabalhos (1987, 1994, 1996, 2011), poderão ser a base de um processo formativo do professor pautado nas concepções de Educação Matemática no Campo. O educador salienta que “Esta temática⁴³ plural e rica abarca desde as técnicas agrícolas, a semeadura, a colheita, o tratamento da terra, o combate às pragas, à erosão, até a compreensão mesmo do ato de produzir.” (FREIRE, 2011, p.162)

Assim, devemos perguntar: Como articular a Educação Matemática com formação docente e como isso pode ser colocado em prática no curso de Licenciatura em Educação do Campo? Consideramos que, talvez, por meio do Estágio Supervisionado, podemos encontrar respostas a esta pergunta, mas sabemos da complexidade envolvida, pois no interior deste contexto existem tensões e resistências políticas ao longo do caminho.

Quando nos referimos à Educação Matemática, devemos debater o caráter da Matemática no ensino, isto é, “levar em consideração a sua própria evolução, tanto no que se refere aos conteúdos transmitidos, quanto aos métodos, atitudes e mesmo comportamentos associados ao pensar, fazer e praticar Matemática.” (D'AMBROSIO, 1990, p. 49)

As questões aqui levantadas mostram que o ambiente de trabalho do docente se torna mais complexo, pois, além do conhecimento de diversas disciplinas inerentes à Licenciatura em Educação do Campo, o futuro professor de matemática que atuará no campo necessita aprender a lidar com os problemas postos pela sociedade dentro e fora da escola.

⁴³ Para maiores esclarecimentos ver a obra de Paulo Freire, *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

O mesmo é verdade para as demais disciplinas ensinadas na escola, e, sendo a Matemática de tal maneira importante para as demais disciplinas, nossa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois devemos estar familiarizados também com as tendências que se notam nas outras áreas de conhecimento. (D'AMBROSIO, 1990, p. 49)

Se o conhecimento está relacionado com a cultura pelos processos que constituem o conhecimento – como afirma Freire – isto deve ter algumas implicações para como tratamos o conhecimento nos processos didáticos da educação (matemática). (MELLINOLSEN, 1986, p. 103 *apud* GERDES, 1996, p. 9)

2.6 Trabalho, Educação e Sociedade

Nas questões que se referem ao trabalho e seu envolvimento com a sociedade, é bom lembrar que as duas situações (trabalho e sociedade) andam de mãos dadas no caminho da construção da cidadania. O trabalho e seus benefícios são elementos inerentes ao ser humano, mas para o indivíduo obter uma elevação em sua renda individual ou familiar, é necessário que este tenha um grau de conhecimento escolar e cultural que seja razoável para a concorrência no mercado de trabalho.

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. (PISTRAK, 2011, p. 23)

Para a sociedade atual é essencial obter um título escolar, de nível básico, técnico ou universitário. Compreendemos que a contratação de funcionários pode se dar muitas vezes pela qualificação do candidato e isso faz com que a escola, a universidade e o título escolar desempenhem um papel essencial para melhoria de vida das pessoas. Deste modo, torna-se fundamental a formação educacional garantida principalmente e/ou unicamente pela escola ou pela universidade, a qual colabora para “intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes.” (BOURDIEU, 2015, p. 166) Assim, os diplomas são considerados instrumentos balizadores nas classes sociais. O trabalho, a educação, e a sociedade engendram situações que são inseparáveis no sentido estrito da palavra,

porém a educação é uma chave de permanência na ascensão social e de transformação em nossa sociedade⁴⁴.

As estratégias de reprodução e, em particular, as estratégias de reconversão pelas quais os indivíduos ou as famílias visam a manter ou a melhorar sua posição no espaço social, mantendo ou aumentando seu capital ao preço de uma reconversão de uma espécie de capital numa outra mais rentável e/ou mais legítima (por exemplo, do capital econômico em capital cultural), dependem das oportunidades objetivas de lucro que são oferecidas aos seus investimentos num estado determinado dos instrumentos institucionalizados de reprodução (estado da tradição e da lei sucessorial, do mercado de trabalho, do sistema escolar etc.) e do capital que elas têm para reproduzir. As transformações recentes das relações entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino, com a consequente explosão escolar e todas as modificações correlativas do próprio sistema de ensino e também todas as transformações da estrutura social que resultam (pelo menos, em parte) da transformações de relações estabelecidas entre os diplomas e os cargos, são o resultado de uma intensidade da concorrência pelos títulos escolares, para a qual, sem dúvida, tem contribuído muito o fato de que, para assegurar sua reprodução, as frações da classe dominante (empresários da indústria e do comércio) e das classes médias (artesãos e comerciantes), as mais ricas em capital econômico, tiveram que intensificar fortemente a utilização que faziam do sistema de ensino. (BOURDIEU, 2015, p. 165)

Os homens, com a força de seu trabalho, muitas vezes tornam-se reféns das grandes empresas que exigem cada vez mais dos trabalhadores sua capacidade de produção, principalmente quando o mercado entra em crise econômica e as mercadorias se encontram acumuladas. Neste caso, os empresários não se conformam com o acúmulo da produção armazenada nos pátios, nas fábricas, e portos. “A burguesia, através de sua exploração do mercado mundial, deu um caráter cosmopolita para a produção e o consumo em todos os países. Para grande desgosto dos reacionários, rebaixou a base nacional da indústria até o rés do chão.” (MARX, ENGELS, 1998, p. 14) A luta de classe é um sinal de que o empresário e o assalariado se confrontam estreitamente em busca de diferenças. Os trabalhadores, seja das fábricas, usinas ou do campo, almejam seus direitos. O capitalismo força a barra em todas as medidas, para que consiga permanecer nas instâncias reguladoras do poder, que vêm dominando durante há anos no Estado.

⁴⁴ É essencial apontar que a educação é o meio mais eficaz para a transformação da sociedade, no que se refere à igualdade social, pois “começar por desencadear a luta de classes nos aparelhos ideológicos de Estado, cuidando para que a ‘ponta da lança’ da luta seja dirigida contra o Aparelho ideológico de Estado dominando, atualmente, a Escola” (ALTHUSSER, 1999, p. 185). Para maiores informações ver: Althusser, L. *Sobre a reprodução*. Trad. J. G. Freitas, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

A classe trabalhadora moderna desenvolve-se: uma classe de trabalhadores, que vive somente enquanto o seu labor aumenta o capital. Estes trabalhadores, que precisam vender a si próprios aos poucos, são uma mercadoria, como qualquer outro artigo de comércio e são, por consequência, expostos a todas as vicissitudes da competição, a todas as flutuações do mercado. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19)

A sociedade capitalista foi o carro chefe da pesquisa das concepções marxistas: “Marx percebeu que por detrás da miséria e sofrimento da classe trabalhadora, havia um processo histórico que levava a burguesia a ser a classe dominante, expropriava os trabalhadores de seus instrumentos de trabalho e saberes.” (RODRIGUES, 2007, p. 32)

Estudar a história dos povos e suas culturas é essencial para entender a estrutura das classes sociais e sua dominação. “O que move a história é a luta entre as classes sociais. Compreendendo isto, o investigador compreenderia a natureza da sociedade capitalista.” (RODRIGUES, 2007, p. 33) O trabalho e a sociedade estão entrelaçadas, e sempre haverá o explorado pela classe dominante, que geralmente não consegue sair de uma situação de exploração. (FREIRE, 2014a; RIBEIRO, 2015)

Marx e Engels escreveram que a história é a história dos homens com a natureza e dos homens entre si. Nesta relação aparece como intermediário o trabalho humano é um elemento social, pois é por meio do trabalho que o homem muda a natureza, colocando a seu serviço. Ele planta, caça, pesca, vive através do trabalho. (RODRIGUES, 2007, p. 33)

Essa ideia de que o homem transforma o mundo com o seu trabalho foi constatada por Freire (1967), em um trabalho desenvolvido em Brasília, ao ouvir um trabalhador do campo: “*Sei agora que sou culto, afirma um idoso camponês. Perguntaram por que ele sabia que seria culto, respondeu: Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo*⁴⁵”. Esta fala mostra que o camponês prioriza a liberdade em seu ambiente de trabalho, o que revela sua consciência libertadora a respeito de sua práxis.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este

⁴⁵ Para maiores informações: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*, São Paulo: Paz e Terra, 1967. (grifo nosso)

homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (FREIRE, 2014a, p. 48)

A tomada de consciência do trabalho camponês exhibe nitidamente o poder que a educação exerce nas pessoas quando são levadas a participar de projetos educacionais em centros comunitários, escolas, empresas e outros. Estes projetos no formato de ações educativas desenvolvidas por Paulo Freire em diversas cidades, dentro e fora do país, resultaram, segundo Freire (2014a, p. 31), de “observações que se vêm juntamente às que fizemos no Brasil, nos vários setores em que tivemos oportunidade de exercer atividades educativas.”

As ações ditas libertadoras, são essenciais para os trabalhadores, que somente com estes projetos e recursos, seja em cursos de extensão comunitário, de ensino fundamental, médio, e profissionalizante na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conseguem se desvincular das extensas horas extras de trabalho diário. Neste caso, o educador Paulo Freire assevera que “um dos aspectos que surpreendeu, quer nos cursos de capacitação que damos e em que analisamos o papel da conscientização, quer na aplicação mesma de uma educação realmente libertadora, é o medo da liberdade.” (FREIRE, 2014a, p. 31)

A leitura feita para este trabalho indica que para que a libertação seja efetivada, é necessário investimento de ponta em pesquisa dos órgãos de fomento, de institutos, instâncias privadas e de políticas públicas emergentes que ambicionem recrutar uma totalidade de pessoas de diversas idades e classes sociais, inserindo-as nos meios culturais, fiscais, econômicos e políticos em nosso país.

Desenvolver a educação de massa, condição da consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. (PISTRAK, 2011, p. 24)

Para Pistrak (2011) é necessário envolver a população em todos os setores do trabalho, seja intelectual ou artesanal, não só para abranger os afazeres da força de trabalho, mas também para que tenham o reconhecimento imperativo de suas atuações na consciência crítica de todo seu mecanismo potencial de desenvolvimento, com o objetivo de excluir a injustiça ingênua que paira na camada operária. Talvez com esta mentalidade pudéssemos avançar em direção à superação da desigualdade que tanto assombra nosso país.

3 EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA: Liberdade e Autoridade em Paulo Freire

*Como são fortes os sertões
(Avisa Gil, Otto)*

Nesta seção pretendemos tecer algumas considerações acerca da educação popular, da escola, da cultura, do discurso, das políticas públicas, do processo de ensino e aprendizagem para futuros professores, a partir da compreensão que, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 1996, p. 92)

Paulo Freire, com vista a uma educação conscientizadora, debateu dois conceitos essenciais em seus trabalhos: liberdade e autoridade:

Não há liberdade sem disciplina, sem limite. Limite é o caminho da disciplina. Autoridade estabelece e cobra limites. A liberdade se faz segundo esses limites. O desequilíbrio entre esses dois conceitos pode, por exemplo, provocar o autoritarismo. Não cabe no exercício da liberdade dizer não, sem dizer a razão do não. (FREIRE, 1994, p. s/p)

Essas palavras são fundamentais para expressar as concepções que o autor discutiu ao longo de vários anos. Para o dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano o significado de “liberdade” comporta uma das seguintes definições:

Bergson afirma que o conceito de liberdade por ele defendido situa-se entre a noção de liberdade moral, isto é, da “independência da pessoa perante tudo o que não é ela mesma”, e a noção de livre arbítrio, segundo o qual aquilo que é livre “depende de si mesmo assim como um efeito depende da causa que o determina necessariamente”. Contra esta última concepção, Bergson objeta que os atos livres são imprevisíveis e, portanto, não se lhes pode aplicar a causalidade, segundo a qual causas iguais têm efeitos iguais. Por isso, a liberdade continua indefinível; e deve ser identificada com o processo da vida consciente, ou seja, com a duração real. (ABBAGNANO, 2007, p. 701)

Neste mesmo sentido, no *Dicionário de Filosofia*, Sartre considera a “liberdade” uma escolha que o próprio ser faz com relação às coisas, e exibe a seguinte definição, apresentada por Abbagnano (2007, p. 701):

Não tem sentido diferente a doutrina de Sartre, para quem a liberdade é a escolha que o homem faz de seu próprio ser e do mundo. Mas exatamente por se tratar de uma escolha, à medida que é feita, essa escolha geralmente indica outras tantas como possíveis. A possibilidade dessas outras escolhas não é explicitada nem proposta, mas é vivida no sentido de injustificabilidade e expressa na absurdidade da minha escolha, consequentemente do meu ser. Assim, minha liberdade devora a minha liberdade. Sendo livre, projeto o meu possível total, mas com isto proponho que sou livre e que posso aniquilar esse meu primeiro projeto e relega-lo ao passado.

Já Hannah Arendt discute o significado de “liberdade” nos seguintes termos:

Parece ser uma empresa irrealizável. [...] O campo em que a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política. E mesmo hoje em dia, quer o saibamos ou não, devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema de liberdade humana. (ARENDR, 2007, p. 188-192)

O termo “autoridade”, para Paulo Freire, comporta a seguinte definição:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. (FREIRE, 1996, p. 91-92)

A palavra “autoridade”, segundo o *Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano*, é definida como:

Qualquer poder exercido sobre um homem ou grupo humano por outro homem ou grupo. Esse termo é generalíssimo e não se refere somente ao poder político. Além de autoridade do Estado existe a autoridade dos partidos ou a autoridade da igreja, bem como a

autoridade do cientista, a quem a se atribui, por exemplo, o predomínio temporário de certa doutrina. Em geral a autoridade é, portanto, qualquer poder de controle das opiniões e dos comportamentos individuais ou coletivos, a quem quer que pertença esse poder. (ABBAGNANO, 2007, p. 113)

No entanto, para Hannah Arendt o termo “autoridade” compreende de alguma maneira o poder. Para a autora, a autoridade e a argumentação não se misturam, pois caminham em trilhas opostas. Arendt (2007, p. 129) argumenta que:

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso.

Os conceitos aqui tratados levam a crer que o próprio indivíduo estabelece limites entre uma coisa e outra - Liberdade e Autoridade -, isto é, a razão para a existência política. Existência esta que é demonstrada em suas ações e diálogos. Para Freire, “Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação. Quando eu digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político.” (FREIRE, 2014b, p. 40)

Freire assinala em seu texto *Educação como prática da liberdade* a essência da autenticidade no discurso, ou seja, a potencialidade que o profissional da educação desempenha em meio a seus atos. O autor salienta, citando Furter, a necessidade de que “as palavras não sejam ocas, que não se escondam no verbalismo; formalismo, a mentira da incompetência; o cinismo da descrença tão característicos das elites do poder. Ninguém numa democracia seja excluído ou posto à margem da vida nacional.” (FURTER *apud* FREIRE, 1994, s/p)

Para Freire (1994), é importante afastar a alfabetização mecânica, ou seja, ele pensa a alfabetização do homem brasileiro em posição à tomada de consciência. Tinha como ideia fundamental de seu trabalho transformar a ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que ocorria a alfabetização dos adultos. “Somente com muita paciência era possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho, ou um dia sem trabalho, lições que falam de ASA – Exemplo: Pedro viu a asa – A asa é da ave.” (FREIRE, 1994, p. 112)

Os trabalhadores não mediam esforços para seguir e se aperfeiçoarem no ambiente educacional, como proposto por Freire; as questões debatidas nas aulas eram muitas vezes sem sentido para os operários. Por isso, a comunicação, a argumentação e os diálogos também foram meios fundamentais para a discussão a respeito do processo de alfabetização dos trabalhadores na época. Freire defendia a ideia de que, para a tomada de consciência, seria imprescindível que o indivíduo, por meio da educação, se tornasse um cidadão crítico, percebendo seu entorno e a realidade social que estava inserido:

É necessário uma educação que fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, um com o outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então uma relação de simpatia entre ambos. Só ai há comunicação de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. (FREIRE, 1994, p. 114)

A comunicação e principalmente a linguagem são elementos que medeiam as relações dialógicas entre as pessoas. Para Brait (2005) “a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições.” (BRAIT, 2005, p. 33)

Neste sentido, a respeito da interação e comunicação para a alfabetização, em matemática ou não, é possível ressaltar que os termos utilizados carregam valores e significados específicos da área à qual pertencem, ou seja, os espaços de vivência são primordiais para apreender os conceitos que são tratados em aula. “É a partir dessa comunicação discursiva que as dúvidas serão sanadas e os conhecimentos e saberes poderão ser construídos” (COSTA, 2013, p. 7-8), por isso, cabe levar em consideração o fato de que toda aula tem sua manifestação ideológica. Por outro lado, não podemos deixar de esquecer a teoria marxista da criação ideológica.

A ideologia não existe no “mundo das idéias” concebido como “mundo espiritual”, mas em instituições e nas práticas próprias dessas mesmas instituições. Seríamos até tentados a dizer ainda mais precisamente: a ideologia existe em aparelhos e nas práticas próprias desses mesmos aparelhos. (ALTHUSSER, 1999, p. 179)

Bakhtin (2012) em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* aponta que: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.

Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não existe ideologia” (BAKHTIN, 2012, p. 31). Diversos pensadores têm concebido a *ideologia* como forma de manifestação política, com Althusser (1999), Bakhtin (2012), Baudrillard (1972), Marx (1998), entre outros. Segundo Bakhtin (2012, p. 32),

Qualquer produto de consumo pode, da mesma forma, ser transformado em signo ideológico. O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles. O pão possui uma forma particular que não é apenas justificável pela sua função de produto de consumo; essa forma possui também um valor, mesmo que primitivo, de signo ideológico (por exemplo o pão com a forma de número oito ou de uma roseta).

A respeito do significado do signo ideológico, podemos dizer que seu papel social é essencial para a cultura vigente. No entanto, a questão da ideologia é um fato concreto que as classes dominantes aplicam nos aparelhos de Estado, entre elas, escolas, universidade, secretarias (Municipais, Estaduais e Federais), sistemas prisionais, propagandas, dentre outros.

Com efeito, apesar das aparências, isto é, apesar dos preconceitos ideológicos sobre a ideologia e as idéias, a ideologia não existe nas idéias. A ideologia pode existir sob a forma de discursos escritos (livros) ou falados (sermões, cursos, alocações, etc.) que, supostamente, veiculam “idéias”. Mas justamente a “idéia” que faz das “idéias” comanda o que se passa nesses discursos. (ALTHUSSER, 1999, p. 178)

Para Bakhtin (2003), “é impossível pensar o sujeito fora das relações que o ligam ao outro”. Se, conforme as concepções bakhtinianas, a vida é dialógica por natureza, então a comunicação deve proporcionar o entendimento de duas ou mais pessoas a respeito de determinado tema estudado e discutido, sem existir neutralidade na linguagem.

Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. (BAKHTIN, 2003, p. 72)

Um exemplo a respeito da linguagem, mostra sua construção, desentendimento, manipulação, e o significado que ele acarreta em nossa cultura educacional:

Quantos índios a gente tem no Brasil? Talvez 200 mil, no total? Quantos havia quando o Brasil foi conquistado? Não digo que o Brasil foi “descoberto”; dizer isso é um método do colonizador. Se vocês fizerem uma pesquisa hoje pelo Brasil afora, inclusive, se vocês forem num ginásio e universidade também do Brasil, vão ver que a grande maioria dos brasileiros dirá: “O Brasil foi descoberto em 1500”. O Brasil jamais foi descoberto. Ele foi conquistado, mas foi dito que o Brasil foi descoberto, porque tinha interesse em dizer que foi descoberto, apesar de ser invadido, de terem conquistado as terras. Daí em diante, os conquistados passam a usar uma linguagem como se fossem o conquistador. Quer dizer, 480 anos depois, a gente continua falando no Descobrimento do Brasil, o que é pior ainda que Inconfidência Mineira. Como você chama a um dos primeiros estouros de busca de liberdade, romântica ou não, do Brasil, de Inconfidência? Inconfidência é o nome que o colonizador tinha que dar, e não nós. O problema da linguagem é um problema muito sério. (FREIRE, 2014b, p. 39)

O que fica claro no trecho acima é a inversão que a linguagem sofre em contextos que são praticamente diferentes do que realmente são. Este fato é um ato político, não deixa de ser um problema ideológico. (FREIRE, 2014b) A linguagem é ideológica em si própria, não existe neutralidade no trabalho escolar, ou seja, a escola e a universidade produzem um valor-signo significativo para os homens, e assim, fazendo a distinção entre eles por meio do diploma, e sobretudo pela carreira que escolheram. A ideologia por trás da linguagem ocasiona a imposição nos aparelhos de dominação. Os indivíduos que não puderam estudar levam um atraso salarial com relação ao trabalho que exerce, e principalmente se comparados às pessoas rotuladas qualificadas. (MATTOS, 2006)

3.1 Educação Popular em Paulo Freire

Para Freire (2015, p. 9), “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.”

Segundo Bourdieu (2015), apenas por ter formação superior o indivíduo é considerado qualificado na hierarquia do trabalho e automaticamente no recebimento de salários mais valorosos. O diploma é o signo que baliza o salário da população

brasileira. Assim, como pensar em uma população com condições financeiras estáveis, sem que consiga entrar na universidade pública ou privada em cursos considerados de elite? É interessante comentar que Paulo Freire criticava a educação escolar brasileira, como lembra Beisiegel (1992, p. 94):

Freire criticava a organização e o funcionamento da educação brasileira. As críticas à situação de ensino, as posições que então defende e mesmo a reflexão sobre as orientações das próprias atividades decorriam rigorosamente de sua concepção do homem, de modo como compreendia a realidade brasileira na época e de sua adesão ao ideal de construção da sociedade desenvolvida, independente e democrática no país.

Freire buscava argumentos necessários para defender uma educação brasileira que fosse capaz de inserir a população no meio educacional; pensava na população que não tinha acesso ao ambiente escolar. As pesquisas freirianas mostravam a importância de uma educação para além da Casa-grande e senzala, pois para Freire o país estava passando por mudanças em todas as esferas da sociedade.

Freire tinha algumas críticas dirigidas aos padrões de organização e funcionamento da Escola no Brasil. Paulo Freire articulava-se em torno de alguns temas principais: a superposição da escola à realidade, a orientação excessivamente centralizadora das instituições escolares, o rígido autoritarismo vigente, e o caráter assistencialista das atividades. A primeira e mais geral dentre essas críticas apontava para a ausência do entrosamento entre a educação e a realidade brasileira. A escola seria desenraizada, desatualizada, inorgânica, inautêntica, desvinculada da vida por que estranha às condições do presente. (BEISIEGEL, 1992, p. 95)

No entanto, para o enlace entre a educação e a realidade, é necessário que ocorra a aproximação dos conteúdos ministrados à experiência dos alunos, fato este demonstrado nos círculos de cultura elaborado por Freire, e aplicado com intuito da conscientização, por meio das situações existenciais típicas⁴⁶.

⁴⁶ Essas situações existenciais típicas, eram obtidas por meio das palavras catalogadas em entrevistas, escolhiam-se algumas que atendessem ao duplo critério da riqueza fonêmica e da “pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional”. Para maiores informações ver o Apêndice: as Fichas de descoberta do livro: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

3.2 A Educação Popular para quem está à Margem

A educação popular tem sido discutida por alguns pensadores (BRANDÃO, 2001; DANZA e TULBOVITZ, 2015; FREIRE, 1987; FREIRE, 2011; FREIRE, 2014; FREIRE, 2014a; FREIRE, 2015; PISTRAK, 2009; SHULGIN, 2013), que discutem o assunto e reconhecem a importância da alfabetização para trabalhadores rurais, para jovens, mulheres e tantos outros grupos que sempre estiveram fora do contexto educacional, mas que são economicamente produtivos. (FREIRE, 2015) Um fato importante a respeito das pessoas que estão à margem do contexto social emerge dos depoimentos presentes na obra *Confissões e intimidades de Pepe Mujica*: “aqueles que se acham derrotados antes de começar a lutar me deixam doente. Você não luta por uma vitória, mas tem de acreditar que vai triunfar, e vai avançando e dando conteúdo à vida.” (DANZA; TULBOVITZ, 2015, p. 21) Brandão apresenta uma opção de vida para os marginalizados, observando que a luta de classe se faz lutando e que a vitória decorre da nossa sobrevivência.

A descoberta tardia do “subdesenvolvimento” e a invenção da ideia de que nos lugares onde o capital tem interesse nem o Estado tem poder para investir, o próprio povo poderia ser preparado para mudar de vida e mudar as condições locais de vida, deram um novo sentido à função adaptadora da educação, tal como ela aparece e se atualiza em sucessivas propostas de ação. (BRANDÃO, 2001, p. 35)

O EJA - Educação de Jovens e Adultos – muitas vezes tem feito esse papel: algumas escolas, sejam elas estaduais, municipais ou organizações comunitárias, têm tratado com cuidado este tema e dispõem de cursos no período noturno para os trabalhadores que precisam obter o título do ensino fundamental ou médio. Assim, os trabalhadores podem retornar aos bancos escolares, se aperfeiçoarem nas áreas de ciências exatas, humanas e outras.

Beisiegel (1992, p. 112) lembra que no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, Paulo Freire tratou do tema “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Neste congresso o autor colocou em debate questões relativas à inserção de jovens e adultos na cultura letrada, e comentando, inclusive, que o homem deve estar no mundo, e com o mundo, sendo um sujeito crítico. Em diversos trabalhos, entre eles os realizados em Angicos, Rio Grande do Norte, Brasília, Pernambuco, São Paulo, África, entre outros, Freire fala com muita propriedade sobre a questão da educação para a classe denominada marginal.

A sugestão de Freire a respeito de uma educação para a liberdade e a criticidade, da dicotomia entre o oprimido e o opressor, é solidamente apresentada quanto às atuações da prática educativa do educador.

A intenção de assegurar a coerência entre os procedimentos então recomendados e as perspectivas teóricas que informavam sua compreensão do homem, da educação e da sociedade era bem evidente e estava perfeitamente documentada nas características do próprio método. Como outras importantes criações o método Paulo Freire de alfabetização também apresentava notável simplicidade. [...] Paulo Freire entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como escola, classe, professor, aluno, etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações ‘domesticadas’ da Educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. [...] As ‘classes’ eram substituídas pelos ‘círculos de cultura’. Os ‘alunos’ pelos participantes dos grupos de discussões’, os ‘professores’ cediam lugar aos ‘coordenadores de debates’ [...]. De igual modo, a ‘aula’ era substituída pelo ‘debate’ ou pelo ‘diálogo’ entre educador e educandos e o programa por ‘situações existenciais’, capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumirem posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência. (BEISIEGEL, 1992, p. 143-144)

3.3 Práticas Culturais no Processo Formativo em Matemática

As pesquisas de D’Ambrosio proporcionam um leque de entendimentos a respeito do conhecimento, da globalização, da educação, da matemática, da história, do multiculturalismo, e principalmente, da etnomatemática. O autor tem se preocupado com questões relativas ao ensino de matemática para uma população que vive em ambientes enraizados em sua cultura local.

As práticas desenvolvidas no ensino formal e não formal são levadas em consideração no campo dos conteúdos e das ações escolares, práticas essas que devem ser reconhecidas e não alteradas na sua essência, conforme D’Ambrosio (1990, p. 6):

Somos assim levados a identificar técnicas ou mesmo habilidades e práticas utilizadas por distintos grupos culturais na sua busca de explicar, de conhecer, de entender o mundo que os cerca, a realidade a eles sensível e de manejar essa realidade em seu benefício e no benefício de seu grupo. Naturalmente, nos situamos aí no contexto etnográfico.

As técnicas apresentadas na citação de D'Ambrosio são mecanismos que retratam todo o meio envolvido nas culturas locais e regionais. “Dentre essas várias técnicas, habilidades e práticas encontram-se aquelas que utilizam processos de contagem, de medida, de classificação, de ordenação e de inferência.” (D'AMBROSIO, 1990, p. 6) Conhecer as práticas culturais é o mesmo que buscar entender os significados de diversos atos potencializados para inserir o conhecimento do outro em nossa cultura vigente.

A educação colonial apresentou, geralmente, a matemática como algo ocidental, europeu, ou como uma criação exclusiva do homem branco. Com a transplantação forçada do currículo – durante os anos 60 – das nações altamente industrializadas para os países do Terceiro Mundo, continuou, pelo menos de uma forma implícita, a negação de uma Matemática africana, asiática, americo-indiana. (GERDES, 1996, p. 4)

Quando falamos em ensino e aprendizagem, principalmente para uma sociedade que vive em ambientes socioculturais diferenciados, temos que levar em conta que os sujeitos do campo são sujeitos sociais carregados de conceitos inerentes à sua vivência no cotidiano do trabalho.

Esses coletivos em movimentos trazem a consciência política de não terem sido meros destinatários de concepções pedagógicas transpostas, mas que as formas de pensá-los e de classificá-los no padrão de poder/saber obrigou o pensamento educacional nas Américas a produzir pedagogias outras, diante dos povos outros a serem subalternizados. (ARROYO, 2014, p. 11)

A política do ensino escolar que se torna visível é um sistema que mescla educação e cultura; os movimentos transitam neste ambiente, e a matemática não fica à margem. Seja na cultura indígena Guarani, Tupi, Kaingang, e Terena, como aponta Domite (2006), na fabricação de cestos utilizando geometria em Moçambique, como menciona Paulus Gerdes (1991), um dos pesquisadores em Educação Matemática, na fabricação de louças, nas cooperativas no norte de Minas Gerais com o grupo Movimento Geraizeiros⁴⁷, na agricultura e pecuária, em todo o território brasileiro, Martins (2014), o gesto matemático encontra-se em todas essas áreas, em todas as culturas, com suas formas pedagógicas e ações educativas diversificadas.

⁴⁷ Relatório e produção de vídeo do mapeamento de uma comunidade e assentamento no norte de Minas Gerais, apresentada na disciplina *Seminário Integrador I*.

Francisco de Assis Bandeira observa que Barton classifica os trabalhos em etnomatemática com base na intencionalidade do autor, relacionando matemática e cultura, classificando-os em duas vertentes:

[...] a primeira relaciona cultura e matemática, como exemplo, alguns autores se interessam pela natureza do pensamento e da atividade matemática em uma outra cultura; a segunda vertente relaciona cultura e educação matemática, neste caso, alguns autores tentam mostrar que a educação matemática pode ser mais efetiva se são tomados exemplos de contextos culturalmente mais específicos. Em particular, explora a relação entre processos de pensamento de um grupo cultural e a educação matemática. (BANDEIRA, 2004, p. 2)

No contexto estudado, entendemos que a etnomatemática entra como um vetor para a investigação nas escolas do campo, ou nas escolas situadas em comunidades quilombolas, indígenas, extrativistas, pesqueiras, entre outras. Assim, “na metodologia adotada, se bem que repousemos sobre muita informação de natureza etnográfica, a análise histórica é fundamental.” (D’AMBROSIO, 1990, p. 7)

Para o nosso recorte, os princípios adotados, a saber: os Organizacionais, Pedagógicos, os Sociopolíticos e Culturais, são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa em educação matemática com base na etnomatemática, constituindo-se elementos que fornecem caminhos para o entendimento da investigação em etnografia.

As questões históricas também são fundamentais, como aponta D’Ambrosio (1996), um exemplo clássico tendo o princípio de uma alavanca simples. Na história da matemática e da ciência Arquimedes demonstrou que alavanca, uma haste de tamanho x , quando tem um ponto fixo de apoio, poderá mover um objeto qualquer a partir da aplicação de uma força no lado oposto ao do objeto. Segundo Boyer (1996, p. 84), “Por uma generalização desse processo, Arquimedes chegou à lei da alavanca por princípios estáticos apenas, sem recorrer ao argumento cinemático aristotélico.”

É interessante apontar que o desenvolvimento das teorias científicas nesta época resultou de “uma conjunção de argumentos cinemáticos e estáticos que produziu progressos tanto na ciência como na matemática.” (BOYER, 1996, p. 84) A etnomatemática, neste caso, tem uma referência nos princípios gerais da natureza, e leva, é claro, à aplicação e à prática na época, da matemática e da ciência exercida por grupos culturais conhecidos como pensadores gregos.

O conhecimento local, com abordagem em etnomatemática, é algo que tem recebido contribuições de estudiosos, entre eles Zaslavsky, Moore, Bishop, Gerdes, Pinxten, Katz, Bassanezi, Ascher e D’Ambrosio, que publicaram no *International*

Journal For the Learning of Mathematics de 1994 um número especial sobre Etnomatemática”, editado por D’Ambrosio e M. Ascher. (GERDES, 1996, p. 7-8) Para estes pesquisadores é essencial conhecer as questões sociais e culturais dos povos para compreender o valor da diversidade matemática que habita em cada cultura: “conhecimento é a realidade na qual estamos imersos, o conhecimento se manifesta de maneira total, holisticamente e não seguindo qualquer diferenciação disciplinar.” (D’AMBROSIO, 1990, p. 8) Neste sentido, os grupos se desenvolvem por meio de suas técnicas de vivências, no que diz respeito a aprender e conhecer matemática.

Os etnomatemáticos dão atenção ao facto de a matemática (as suas técnicas e verdades) serem um produto cultural; acentuam que cada pessoa – cada cultura, cada subcultura – desenvolve a sua matemática específica. A matemática é considerada como uma actividade universal e panhumana. Como produto cultural, a matemática tem uma história. Sob certas condições económicas, sociais e culturais, ela emergiu e desenvolveu-se em determinadas direcções; sob outras condições, ela emergiu e desenvolveu-se noutras direcções. Por outras palavras, o desenvolvimento da matemática não é linear. (ASCHER & ASCHER, 1986, p.139-140 *apud* GERDES, 1996, p. 8)

Juntamente com Ubiratan D’Ambrosio, Paulus Gerdes tem se debruçado há algumas décadas em reforçar a essência da etnomatemática, as preocupações que emergem das culturas principalmente do Terceiro Mundo. D’Ambrosio (1990) salienta que as críticas sociais começam a tomar força em discussões temáticas que tiveram início nas Conferências Internacionais de Educação Matemática – CIAEM (1966, 1968, 1975 e 1979) – , nos Congressos Internacionais de Educação Matemática – ICME (1968, 1972, 1976, 1980 e 1984) – e nas Reuniões Latino-americanas que intensificaram as comunicações nessas vertentes com olhar para as raízes da política social curricular.

Os etnomatemáticos enfatizam que a matemática escolar do currículo transplantado e importado é aparentemente alheia às tradições culturais de África, da Ásia ou da América do Sul. Aparentemente, esta matemática vem completamente de fora do Terceiro Mundo. Na realidade, contudo, uma grande parte dos conteúdos desta matemática escolar tem uma origem africana ou asiática. Primeiro, ela foi expropriada no processo de colonização que destruiu enormemente a cultura (científica) dos povos oprimidos. Depois, as ideologias colonialistas ignoravam ou desprezavam o que sobrevivia da matemática africana, asiática ou américo-indiana. As capacidades matemáticas dos povos do Terceiro Mundo foram negadas ou reduzidas à memorização de rotina. Esta tendência tem sido reforçada pela transplantação do currículo (Matemática Moderna) dos países

industrializados para os do Terceiro Mundo, nos anos 60. (GERDES, 1996, p. 8)

A comunicação pode se revelar um fator determinante no processo de ensino e aprendizagem de matemática, se pensarmos com D'Ambrosio (1996, p. 24): “o processo de gerar conhecimento como ação é enriquecido pelo intercâmbio com outros, imersos no mesmo processo, por meio do que chamamos comunicação.” (D'AMBROSIO, 1996, p. 24) Neste sentido, a relação da proximidade e da troca com coletivos de assentamentos ou não, faz que tenhamos o compartilhamento da cultura, na interação de um com o outro.

Quando sociedades (e portanto sistemas culturais) encontram-se e expõem-se mutuamente, elas estão sujeitas a uma dinâmica de interação que produz um comportamento *intercultural* que se manifesta em grupos de indivíduos, em comunidades, em tribos e nas sociedades como um todo. A interculturalidade vem se intensificando ao longo da história da humanidade. Particularmente importante pelas consequências que dela resultaram foi a decorrente do período chamado “grandes navegações”, a partir da segunda metade do século XV e que resultou numa globalização da visão de mundo e da ação política. Novos códigos e símbolos foram conhecidos, novas culturas foram identificadas e alguns códigos e símbolos universalizaram-se, afetando profundamente as maneiras de explicar, de conhecer, de conviver com e de manejar a realidade natural, social e cultural. (D'AMBROSIO, 1996, p. 25)

É importante lembrar que a linguagem, em todas as culturas, é elemento essencial de comunicação, uma vez que os símbolos e códigos fornecem as reais bases para o entendimento das comunidades. Nas escolas do campo, durante o estágio, os futuros professores podem compreender as práticas formativas através de exemplos que são tratados nas aulas de matemática. Por meio da vivência adquirida nas escolas do campo visitadas, assim como dos conteúdos trabalhados na própria universidade, os estagiários terão possivelmente embasamento para discutir as ações educativas no contexto analisado. No entanto, os futuros docentes não poderão em hipótese alguma ter “qualquer postura ingênua em face deste processo, da qual resultem que fazeres igualmente ingênuos, pode conduzir a erros e a equívocos funestos. Um desses equívocos, por exemplo, pode ser o de reduzir a ação transformadora a um ato mecânico.” (FREIRE, 2015, p. 45)

Sabemos que as práticas desenvolvidas no ambiente escolar são peculiaridades de cada comunidade, seja em assentamentos da reforma agrária, em pequenas vilas, ou em zonas rurais. O fazer e o saber matemático escolar, a história vivida dos coletivos

nas escolas de ensino fundamental e médio são rudimentos que os próprios estagiários podem descrever com suas idas e vindas, nas observações das aulas e nos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Estágio Supervisionado. Assim, as concepções de D'Ambrosio, citadas no Plano Decenal de Educação para Todos, reforçam nossa tese: “os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes.” (D'AMBROSIO, 1997, p. 124)

Neste sentido, o autor destaca também que os problemas que carecem de atenção no Brasil, e que devem ser necessariamente resolvidos são, principalmente, o “combate à pobreza, aumento da produtividade, melhoria das condições de vida e proteção ao meio ambiente.” (D'AMBROSIO, 1997, p. 124) Os termos elencados pelo autor – pobreza, produtividade, condição de vida, meio ambiente – vão ao encontro dos princípios da Educação do Campo, especialmente daqueles contemplados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática da universidade que estamos estudando. Na próxima seção abordaremos o Estágio Supervisionado e sua legislação vigente para formação de professores da escola básica.

3.4 A importância do Estágio Supervisionado na Formação Docente

O Estágio Supervisionado é o primeiro momento da vivência na carreira docente. Existe uma sinalização no Parecer CNE/CP 28/2001 em prol do aumento da carga horária da disciplina de Estágio Supervisionado para os cursos de licenciatura. Esta discussão tem o intuito de proporcionar melhores condições de formação nos cursos de graduação, segundo as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais indicam que “As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim, torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas” (PARECER CNE/CP Nº. 28/2001, p. 10).

O estágio supervisionado não se confunde com o chamado “primeiro emprego”. O estágio supervisionado é antes de tudo, uma atividade curricular da escola, um ato educativo assumido intencionalmente pela escola, de propiciar uma integração dos estudantes com a realidade do mundo do trabalho. Na realidade, o estágio supervisionado propicia ao aluno a oportunidade de qualificação prática, pela experiência no

exercício profissional ou social, acompanhado e supervisionado profissionalmente, o que o torna uma atividade facilitadora da obtenção de um trabalho, na maior parte das vezes, do “primeiro emprego”. (PARECER CNE/CEB Nº. 35/2003, p. 9)

Outro incentivo nesta mesma direção identificamos no Parecer CNE/CP Nº. 2/2015, Artigo 13, parágrafo primeiro, no inciso II, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 50)

De tal modo, apreendemos que o “movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos de 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática.” (PIMENTA, 2004, p. 46-47) A carga horária de 400 horas para o estágio supervisionado para os cursos de licenciatura são compatíveis com a realidade, pois é nesse momento que o vínculo entre teoria e prática irá se fazer presente, porém sabemos da complexidade que envolve a profissão de professor e a prática educativa, operada no ambiente escolar diariamente em contato com as pessoas envolvidas na ação educacional dentro e fora da sala de aula.

O Artigo 13, parágrafo sexto, do Parecer CNE/CP Nº. 2/2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, também acena para a obrigatoriedade da disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura:

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade

específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p. 50)

Nesta pesquisa vale lembrar que os educandos envolvidos são outros, geralmente oriundos de outros ambientes sociais; os professores também devem estar preocupados com a história dos estudantes, com a possível luta que estes estabelecem durante anos em suas vidas. Assim, como trabalhar com as classes sociais desfavorecidas? “Se todo conhecimento tem sua origem nas experiências sociais, os trabalhadores em seus movimentos trazem experiências e conhecimentos radiciais sobre as relações entre trabalho/conhecimento.” (ARROYO, 2014, p. 90)

Nas escolas da zona rural ou escolas de cidades de médio e grande porte, encontramos situações de descaso, como mencionado por Costa (2017) no artigo *Políticas Públicas na Educação do Campo: fincando estacas na lama e aterro com tijolos para chegar até a escola*. Neste texto o autor apresenta um relato de escolas públicas e de uma universidade cujas infraestruturas foram observadas de 2010 a 2015. Um dado interessante e desconexo do real processo de ensino e aprendizagem consiste no fato de os alunos do período noturno assistirem aulas em uma sala em construção, semelhante a um almoxarifado, algo que nos remete à ideia da pedagogicidade do espaço postulada por Freire (2006, p. 45): “A eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” No que se refere à universidade, Costa (2016) mostra a relação escola e trabalho desenvolvido pelos educandos⁴⁸.

Imaginemos então os ambientes escolares em comunidades periféricas, distritos, zona rural ou escolas ditas experimentais de movimentos do campo. É claro que não devemos levar em consideração a estética do ambiente escolar, mas sim, as condições mínimas de recursos humanos e tecnológicos. Acreditamos que o Estágio Supervisionado realizado neste ambiente é enriquecedor, pois os educandos podem ter múltiplos olhares a respeito da escola e da comunidade, onde quer que for estagiar. Todavia, os currículos nas escolas do campo devem apresentar as histórias que realmente essas pessoas sociais compartilham diariamente em suas vidas.

⁴⁸ Material produzido no formato de vídeo para apresentação no Seminário Integrador, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o foco nas produções de relação da comunidade e do trabalho de educandos matriculados no curso.

Nesse reafirmar a centralidade formadora do trabalho, da terra, da produção, defendem formas mais radicais de educação e de instrução: a escola do trabalho, a participação das crianças e adolescentes nas atividades de cuidar, produzir a vida, de participar nas lutas contra a expropriação de suas terras, da destruição da agricultura camponesa, quilombola, indígena ou contra o desemprego, a precarização do trabalho e da produção do espaço, da moradia, da vida, nas cidades. Defendem currículos, material didáticos, temas geradores que mostrem as pedagogias alienantes a que são submetidos desde crianças, em trabalhos desumanos, em formas precaríssimas de reprodução de seu viver. (ARROYO, 2014, p. 89-90)

Durante o Estágio Supervisionado, os licenciandos levam e trazem práticas sociais para as escolas, pois o povo tem sua cultura, e os futuros professores podem trazer para o ambiente escolar as memórias deles mesmos, as quais, por extensão, são também as memórias da classe trabalhadora e camponesa. É fundamental entender os valores e os saberes da população que vive em áreas distintas e distantes, pois estes cidadãos encontram-se em constante luta com a terra, com as políticas públicas, com a falta de água, com a falta de saneamento básico, com os conflitos permanentes das questões sociais etc.

A respeito da formação de professores e das diretrizes curriculares, encontramos diversos discursos favoráveis, como este presente no Artigo 5, incisos I a IX das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 5. A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-

culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (BRASIL, 2015, p. 4)

Os esforços para a qualidade na formação de professores são visíveis, porém ainda não alcançaram as reais necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras em exercícios no ambiente escolar. A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 elege a expansão dos meios educacionais como a mola propulsora do sucesso dos futuros educadores, e os educadores em atuação como um lugar especial de argumentos a favor de toda a educação brasileira.

No entanto, os discursos falaciosos tendem a sufocar a educação libertadora e crítica tão defendida por Paulo Freire. Encontramos resistências no campo da própria formação inicial, seja por parte dos educandos ou por parte da direção escolar. O motivo é que ainda nos deparamos com gestores de escolas que não aceitam determinados estudantes para exercer o Estágio Supervisionado, embora o Art. 82 da LDB, garante que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.” (BRASIL, 1996, p. 31)

O Estágio Supervisionado merece um destaque especial na formação de professores, pois é neste momento que o educando poderá ir desenvolvendo paulatinamente um olhar de pesquisador, ou seja, um olhar crítico sobre sua prática, como nos leva a entender Pimenta (2004, p. 46): “A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação de estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.”

Entendemos que o estágio na formação de professores, com um viés para pesquisa, possibilita o entendimento do setor da educação na sua totalidade. Para os alunos, as anotações do ambiente escolar servem para conhecimento e apresentação do local em que irá atuar:

Caderno do Campo: serve este caderno para que os alunos registrem as suas reflexões sobre o ensinar e aprender, não necessariamente ligados à escola ou ao Curso (em um primeiro momento), para que mais tarde registrem as constatações, as análises e as reflexões sobre a realidade familiar, sócio-profissional e educacional da sua comunidade de origem (ou na qual desenvolvem as suas atividades docentes). Como registro de constatações, análises e reflexões provenientes de observações e de pesquisas desenvolvidas junto da comunidade, este caderno revelar-se-á como um instrumento básico de registro da evolução das aprendizagens dos alunos, que poderão em qualquer momento regressar a esses registros, refletir sobre o que entretanto foi aprendido desde o momento em que foi escrito o registro inicial e, mesmo alterar esse registro (completando-o, alterando-o ou, mesmo, suprimindo-o) [...] O Caderno de Campo que será o registro das constatações, as análises e as reflexões sobre a realidade familiar e sócio-profissional vivida pelos licenciandos. Durante o processo de formação esse material é reestruturado de forma contínua de acordo com as novas expectativas e vivências de cada licenciando. (UF, 2014, p. 55)

A redação do Parecer CNE/CP N°. 28/2001 resume a essência do currículo sobre o estágio: aprender a prática e a relação entre o ofício educacional e o tempo para exercer esta atividade:

Estágio curricular de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*. (PARECER CNE/CP N°. 28/2001, p. 10)

O Estágio Supervisionado deve contribuir para as concepções do educando em conformidade ao seu futuro trabalho, como ser pensante em processo de formação, e o ambiente escolar lotado de suas crenças, frustrações e tensões, que também refletem no sujeito histórico, carregado de ideais, de saberes que a vida lhe proporcionou antes mesmo de atuar na escola.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (PARECER CNE/CP N°. 28/2001, p. 10)

Na formação de professores o estágio apresenta uma determinada amplitude de afazeres que fazem com que o futuro trabalhador tenha uma visão empírica da atuação do posto de trabalho. “A distribuição da carga horária dos Estágios Curriculares Supervisionados, tendo em atenção os objetivos que estão definidos para cada um dos Estágios será a seguinte” (UF, 2014, p. 61):

Estágio Curricular Supervisionado I – 15 (quinze) horas-aula teóricas, 15 (quinze) horas-aula AD e 90 (noventa) horas-aula práticas. Destas horas, 05 (cinco) horas-aula teóricas decorrerão dentro do período Tempo-Escola (TE), as restantes horas-aula teóricas ocorrerão em dois momentos distintos no período de Tempo-Comunidade (TC – 05 - cinco- horas-aula dois meses após o término do TE respectivo e 05 - cinco- horas-aula quatro meses após o término do TE). As horas teóricas servirão para, no TE, transmitir instruções aos alunos sobre os objetivos deste estágio, preparar os alunos para as atividades que terão de desenvolver no TC e explicar e fornecer aos alunos as ferramentas e instrumentos que deverão usar nos Estágios para registro de suas atividades no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado I. Quanto a essas 10 (dez) horas-aula teóricas (do TC), quando o(s) professor(es) orientador(es) se deslocarem às comunidades de origem de seus alunos, se dedicarão a esclarecer questões levantadas pelos alunos e desenvolver estratégias que eles deverão implementar nos momentos seguintes do Estágio. Estas horas presenciais no TC também deverão constituir-se como momentos para despoletar a reflexão nos licenciandos sobre as questões referentes aos espaços educativos formais e não formais por eles já visitados. As 15 (quinze) horas-aula AD serão usadas pelo(s) professor(es) orientador(es) durante o TC, de modo a desenvolverem atividades conjuntas com seu grupo de alunos (através das ferramentas digitais à sua disposição, como fóruns, correio eletrônico ou outras, para a colocação de questionamentos por parte dos alunos e a procura colaborativa de respostas que possam ajustar-se às realidades experienciadas pelos alunos). As horas AD servirão para a socialização no grupo-turma das experiências vividas pelos alunos em diversos contextos de educação não formal. As restantes 90 (noventa) horas-aula constituirão a componente de imersão em espaços educativos formais e não formais (incluindo escolas de cegos ou dirigidas a outras populações específicas, momentos de EJA, visitas estruturadas a museus, zoológicos, centros de Ciência, exposições e ou outros espaços educativos não formais).

Os licenciandos irão desenvolver as atividades em diversos lugares, como mencionado acima; assim poderão conhecer diversos ambientes educativos formais e não formais de ensino.

Estes licenciandos em formação terão a oportunidade, ao entrar em contato com a escola e seu entorno, bem como com todo o contexto social e cultural que a envolve:

- De ampliar sua visão de mundo;
- De potencializar sua capacidade de compreensão do processo educacional;
- De pensar a práxis educacional associada ao cotidiano e à cultura da escola e sua comunidade;
- E, a partir da somatória das práticas anteriormente citadas, este futuro professor obterá as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento profissional.

Assim, com base nessas experiências e vivências, relacionando teoria e prática, o professor em formação expandirá seu repertório de saberes.

4 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

*Ninguém me peça definições!
 Ninguém me diga: "vem por aqui!"
 A minha vida é um vendaval que se soltou,
 E uma onda que se levantou,
 É um átomo a mais que se animou...
 Não sei por onde vou,
 Não sei para onde vou
 Sei que não vou por aí!
 (José Régio em Cântico Negro)*

Nesta seção pretende-se apresentar o problema de pesquisa, o objetivo geral e a questão de pesquisa, os objetivos específicos e os procedimentos metodológicos utilizados.

4.1 Problema de Pesquisa

Este trabalho tem sua origem em nossas preocupações com a formação dos professores que lecionam Matemática nas escolas do Campo. O curso de Licenciatura em Educação do Campo é recente nas universidades brasileiras, por isso entendemos ser pertinente a investigação da formação inicial de professores a partir da oficialização do curso, uma vez que a demanda para tal é significativa, por ser um curso de licenciatura que almeja formar pessoas de famílias camponesas.

É possível que o acolhimento – incluindo moradia, alimentação, condução e outros – que o curso de Licenciatura em Educação do Campo oferece para seus educandos faça com que a procura por ele venha a aumentar. Assim, o curso tem chamado a atenção dos alunos para a graduação em formação de professores, num momento que muitas licenciaturas encontram-se com baixa procura ou com evasão em todo o território nacional. Se a demanda existe, então por que não incentivar cursos para as pessoas do campo?

O fato de Universidades Públicas Federais terem instituído, em 2014, o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática nos motivou a analisar mais detalhadamente o processo formativo nelas realizada por meio do Estágio Supervisionado I, e verificar as possibilidades e as fronteiras que a disciplina do curso abrem para os graduandos a respeito do conhecimento da profissão docente, por meio da vivência nas escolas do campo.

Este trabalho se justifica porque, de acordo com Paulo Freire, ensinar exige apreensão da realidade, conhecimento da experiência educacional condizente com a sua realidade: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (FREIRE, 2006, p. 68)

Esta pesquisa torna-se ainda mais importante porque ainda não existem trabalhos que investiguem o papel da disciplina de Estágio Supervisionado na Licenciatura em Educação do Campo relativa à habilitação em Matemática, ou seja, que revele o que realmente ocorre durante seu desenvolvimento, principalmente com relação aos saberes necessários para a atuação de seus egressos no ensino de Matemática nas escolas do Campo.

Supomos, inicialmente, que a disciplina de estágio consiste em um dos momentos essenciais para o futuro professor, pois é nesta ocasião que o profissional em desenvolvimento terá a oportunidade de aproximar-se da realidade na qual estará inserido.

A respeito das atividades que serão proposta e analisadas, dentro da escola do campo e em seu entorno, cabe observar que o tempo do calendário escolar do curso investigado é distinto dos habituais, sendo denominado *Pedagogia da Alternância*. O Relatório de Pesquisa do INCRA (2015) destaca este calendário que diz respeito a esta proposta de ensino para os camponeses fora do tempo de colheita, com intuito de diminuir a evasão nos cursos oferecidos para esta classe de trabalhadores:

Para cumprimento da formação dos educadores à qual se refere o decreto⁴⁹, foram adotadas metodologias de educação em regime de alternância, visando garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo, de forma concomitante com sua atuação profissional. Por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, são utilizadas metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo. (INCRA, 2015, p. 12)

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia criada por camponeses da França em 1938, para contribuir com a formação dos filhos dos trabalhadores rurais. No Brasil, alguns cursos de Pedagogia em Educação do Campo e cursos de Licenciatura em

⁴⁹No que se refere à formação de educadores, o Decreto no 7.352/2010, em seu Art. 5º, orienta que a educação do campo deverá observar os princípios e os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755/2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (INCRA, 2015, p. 12)

Educação do Campo têm utilizado este método no processo de ensino-aprendizagem, denominado Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC) (INCRA, 2015).

Entende-se por TE os períodos intensivos de formação presencial, no campus da universidade, e por TC os períodos de formação nas comunidades de origem dos estudantes. No TE as aulas presenciais são ofertadas nos meses de recesso escolar, preferencialmente em janeiro e julho, podendo esse calendário ser alterado por necessidade da Instituição e ser aplicado em período integral – manhã, tarde e noite – nas dependências da universidade. No TC a formação é realizada nas comunidades de origem dos alunos e/ou em alguns dos pólos localizados, em nosso caso específico, nos municípios do Sudeste brasileiro.

No âmbito da educação a disciplina Estágio Supervisionado é vista como uma oportunidade para a docente. Através dela, o futuro professor terá contato com a realidade que irá vivenciar, nos próximos anos, no exercício de sua profissão. Tradicionalmente, o estágio sempre foi identificado, como aponta Pimenta (2004), com a parte prática dos cursos de formação de professores em contraposição à teoria.

No entanto, pesquisadores, como Fiorentini e Castro (2003), assinalam que o estágio é o momento especial do processo de formação, por ser nele que ocorre a transição da condição de aluno para a de professor. O artigo 1º da Lei 11.788 de 25/09/2008 destaca que:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Embora já existam alguns cursos de Licenciatura em Educação do Campo, não existe ainda uma ideia formada sobre como deveria ser o Estágio Supervisionado I na licenciatura em Matemática no que diz respeito ao Campo. Desta forma, podemos considerar que o espaço educativo que estamos mencionando é um território ainda desconhecido e será construído baseado em outro tempo-espaço em relação ao que conhecemos.

Os caminhos do estágio – para quem não é docente, e principalmente para os estagiários que estão passando por um processo de ensino e aprendizagem por meio de

um espaço diferenciado –, são percursos que devem ser bem trilhados pelos estudantes. De acordo com Pimenta (2004), ao realizar o Estágio:

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aulas, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (PIMENTA, 2004, p. 102)

Assim, o estudante, no decorrer de seu processo educacional, na graduação e no momento do estágio, terá a oportunidade de conviver com o professor da escola do Campo e com outras necessidades pertinentes a esse ambiente escolar. Será que este futuro docente vai conseguir acompanhar o ritmo de trabalho do cotidiano da escola, sem muitos entraves? Por outro lado, se estes estudantes estão familiarizados com as demandas do território rural, então esta disciplina seria melhor explorada no Estágio Supervisionado, tomando como base o meio social em que eles vivem?

Segundo D'Ambrosio (1996, p. 91):

Cada indivíduo tem sua prática. Todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém, que o impressionou, fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou. Essa memória de experiência é impregnada de emocional, mas aí entra também o intuitivo – aqueles indivíduos que são considerados ‘o professor nato’. Mas sem dúvida o racional, isto é, aquilo que se aprendeu nos cursos, incorpora-se à prática docente. E à medida que vamos exercendo, a crítica sobre ela, mesclada com observações e reflexões teóricas, vai nos dando elementos para aprimorá-la.

Na hora do estágio, durante a observação e principalmente na vivência na sala de aula, o futuro docente que está passando por formação inicial terá que exercer a prática educativa, mas sabemos que esta advém de momentos com trocas de perguntas e respostas com *feedbacks*, reflexões a respeito de tal assunto pertinente ao andamento da aula.

Para que isso aconteça é necessário o preparo ao longo de todo o curso de licenciatura e uma carga razoável de estudo das disciplinas pedagógicas que darão

suporte à ação na prática docente. Pimenta (2004, p. 35) aponta que “a profissão docente é prática e que aprendemos a profissão, conforme a perspectiva da imitação, e às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons”.

4.2 Objetivo Geral e Questão de Pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o contexto do Estágio Supervisionado I na Constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo para a formação do professor com habilitação de Matemática que irá atuar nas escolas do campo.

E a partir disso, iremos responder à seguinte questão de pesquisa:

Como tem se constituído a Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática de uma universidade pública brasileira, tendo em vista a experiência vivenciada pelo estagiário no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado I?

4.2.1 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil dos alunos matriculados no curso de Educação do Campo.
- Analisar a estrutura e a concepção do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.
- Examinar as potencialidades dos educandos na elaboração de narrativas de observações propostas a eles para realização do estágio.
- Discutir a essência do momento do estágio para os estudantes, por meio de narrativas e círculos de discussão dentro e fora da universidade.
- Verificar a importância do estágio pelos graduandos dadas as suas observações feitas em aulas ministradas durante o estágio.
- Descrever e analisar as atividades propostas na disciplina Estágio Supervisionado I e como os estudantes as realizam nas escolas da educação básica, seu campo de estágio.

4.3 A investigação

A investigação proposta se apresenta como um estudo qualitativo de caso etnográfico, que procura compreender com profundidade o grupo social examinado. “Isso significa que ela se ocupa dos porquês de costumes, crenças e comportamentos, dando ao pesquisador instrumentos para refletir sobre as particularidades da realidade social investigada.” (BOMENY, 2013, p. 366) Uma pesquisa desta natureza, denominada etnográfica, “é focalizada no indivíduo, com toda a sua complexidade, e na inserção e interação com o ambiente sociocultural e natural. O referencial teórico, que resulta de uma filosofia do pesquisador, é intrínseco ao processo.” (D’AMBROSIO, 1996, p. 103) A investigação com esta característica se realiza também “junto aos comportamentos naturais das pessoas quando essas estão conversando, ouvindo, trabalhando, estudando em classe, brincando, comendo...” (FIORENTINI, LORENZATO, 2012, p. 107)

Para a coleta e análise dos dados nos baseamos na pesquisa etnográfica apresentado por Lévi-Strauss (1945, 1958, 2011), André (1995), Fiorentini e Lorenzato (2012), entre outros. Philippe Descola (2009), baseado em Lévi-Strauss, concebe a etnografia como um tipo de pesquisa “analítica e descritiva, que corresponde aos primeiros estágios da pesquisa: é a pesquisa de campo e a coleta dos dados mais diversos sobre uma sociedade particular, que em geral resulta num estudo monográfico circunscrito no tempo e no espaço.” (LÉVI-STRAUSS, 1958 *apud* DESCOLA, 2009, p. 3) Neste sentido, as concepções de Lévi-Strauss (1997) fazem parte deste trabalho, pois o pesquisador ressalta que, “como o *bricoleur*, no plano técnico, a reflexão mítica pode alcançar, no plano intelectual, resultados brilhantes e imprevistos.” (LÉVI-STRAUSS, 1997, p. 32)

Nosso trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação, dado que “ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia escolar, ou seja, **a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.**” (ANDRÉ, 1995, p. 24)

Neste tipo de pesquisa, André (1995) comenta que existem algumas dimensões no estudo da infraestrutura e da prática escolar cotidiana, na ação educativa:

Através basicamente da observação participante ele **vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que**

envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ, 1995, p. 31)

A pesquisa documental procura compreender a concepção de um curso de licenciatura em questão e o papel do estágio em sua estrutura. Para isso será realizada a **análise de documentos** das Atas do colegiado do curso, Atas do Conselho de Ensino (Coens), do projeto pedagógico do curso e documentos oficiais do PRONERA, narrativas dos gestores⁵⁰ anteriores, edital da SECADI e arquivos da Casa Terra (antiga secretaria da Licenciatura em Educação do Campo). Por outro lado, serão analisados também os materiais produzidos, tais como: narrativas, observação e círculos de discussão em sala de aula na universidade, aplicação de questionários para os estudantes universitários que moram em cidades de pequeno porte e zona rural, que em sua maioria são de assentamentos e comunidades que de alguma maneira utilizam a Matemática no seu cotidiano escolar. Também temos como dados coletados as anotações feitas em campo como discussão, diário de campo do pesquisador, gravações de áudio e outros, seguindo orientações da pesquisa etnográfica estipulada por Fiorentini e Lorenzato (2012).

A **entrevista intensiva** com a coordenadora e vice coordenador (gestão anterior do curso Lecampo), considerando diversas questões (sociais, culturais, administrativas, pedagógicas, econômicas, curriculares, filosóficas e outras) dão base do entendimento etnográfico apresentado por André (1995). A entrevista intensiva contribuiu para que entendêssemos a constituição do curso e suas nuances no processo político pedagógico.

Sendo um dos focos da investigação a relação entre teoria e prática na disciplina, além de analisar o programa do curso, realizamos um levantamento das atividades propostas na disciplina, analisamos como os estagiários as desenvolvem, tanto no Tempo-Escola como no Tempo-Comunidade. No Tempo-Comunidade os estagiários observam o contexto escolar e descrevem, narrando a sua participação neste ambiente como estagiário, iniciando um olhar de pesquisador por meio do estágio. (PIMENTA, 2014)

⁵⁰ Todas as vezes que mencionarmos gestores ou coordenadores, estamos nos remetendo a coordenação e a vice coordenação que exerceram o primeiro mandato do cargo no curso.

Os estagiários foram definidos a partir de critérios estabelecidos na aplicação do questionário e na **observação participante** em sala de aula no Tempo-Escola e no círculo de discussão.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, na universidade ou não, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: **a Institucional ou Organizacional; a Instrucional ou Pedagógica; Sociopolítica/Cultural.**

A dimensão institucional ou organizacional diz respeito ao funcionamento da licenciatura no que se refere à estrutura para o desenvolvimento da prática escolar. São eles: “Formas de organização do trabalho pedagógico; estruturas de poder e de decisão; Níveis de participação dos seus agentes; Disponibilidade de recursos humanos e materiais; Toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.” (ANDRÉ, 1995, p. 36)

Já na dimensão instrucional ou pedagógica focalizaremos o tripé professor-aluno-conhecimento. Segundo André, “Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdo do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.” (ANDRÉ, 1995, p. 36)

Enfim, na dimensão sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, focalizaremos as “determinantes macroestruturais da prática educativa”, haja vista que “Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.” (ANDRÉ, 1995, p. 37)

Por fim, os dados coletados serão analisados à luz da Educação Popular, fundamentados nos seguintes autores: Arroyo (2014), Brandão (2001, 2006), D’Ambrosio (1986, 1990, 1996, 1997), Freire (1987, 1994, 1996, 2011, 2013, 2013a, 2014a, 2014b, 2015, 2015a, 2016), Martins (2014, 2015), Freire (2003), Pistrak (2009, 2011), Ribeiro (2015), Shulgin (2013), para sustentação teórica da pesquisa.

Para atingir os Objetivos Específicos, temos as ações e instrumentos de pesquisa utilizados na coleta de dados:

Objetivos	Instrumento de Pesquisa	Indicadores	Participantes da Pesquisa
- Identificar o perfil dos alunos matriculados no curso de Educação do Campo.	Questionário	Questionário respondido pelos estudantes: idade, sexo, cidade onde mora, comunidade, assentamento, formação, condição social e econômica/trabalho e outros.	Licenciandos
- Analisar a estrutura e a concepção do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.	Análise Documental e Entrevista	Documentos oficiais: Análise das Atas do colegiado. Projeto Pedagógico do curso. Princípios Organizacionais, Pedagógico e o Sociopolítica/Cultural.	Estrutura do Curso Documentação Coordenação, Vice - coordenação do curso de Educação do Campo. Secretária da Casa Terra.
-Examinar as potencialidade dos licenciandos para elaborar narrativas de observações propostas a eles para realização do estágio.	Narrativas	Memorias dos licenciandos referentes à escola que frequentou e que efetivamente conhecem. Relação com a matemática no Ensino Fundamental e Médio. Escrita de narrativas, com intuito de colher dados pessoais a respeito do tempo de estudantes. Frustrações/Relação da própria escola/professor/ matemática.	Licenciandos que irão fazer o estágio.
- Discutir a importância do momento do Estágio Supervisionado para os licenciandos, por meio de narrativas e círculo de discussão.	Narrativas elaboradas durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado.	Escrita crítica a respeito do início do trabalho docente.	Licenciandos

-Verificar a importância do estágio pelos licenciandos dadas as observações feitas durante as aulas e o estágio.	Narrativas Observação da escola e seu entorno Participação em aula da disciplina de estágio.	Textos referentes a escola que frequentou.	Licenciandos
- Descrever e analisar as atividades propostas na disciplina de Estágio Supervisionado I e como os estudantes as realizam, na escola da educação básica, seu campo de estágio.	Análise documental Portfólio. Narrativas	Atividades propostas na disciplina	Licenciandos

Quadro 1: Ações para desenvolvimento da pesquisa.

4.4 Obtenção dos Dados

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio do arquivo da Casa Terra – secretaria⁵¹ do curso de Licenciatura em Educação do Campo -, durante os anos de 2015, 2016, 2017. Foram compartilhadas com o pesquisador as Atas do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Conselho de Ensino Superior (ANEXO 4). Também por meio da secretaria da Casa Terra coletamos o Projeto Pedagógico do Curso em (2015) (Recorte do PPC - ANEXO 1), o edital para apresentação do curso (2016), a publicação do Diário Oficial da União D.O.U, coletado em 2016. (ANEXO 2).

A coleta das narrativas se deu por meio de escritas dos educandos (18/07/2016), no laboratório de física da universidade, local onde realizamos encontros durante a disciplina Estágio Supervisionado em Matemática I. Neste mesmo local também foram elaborados a escrita dos questionários (APÊNDICE 2) e o termo de consentimento, lido e assinado pelos estudantes da LE Campo. Neste mesmo dia foi explicado o objetivo da pesquisa, as questões que norteiam este trabalho de investigação e outras situações.

No dia 25 de julho de 2016 comentamos a respeito do processo de conhecimento das escolas denominadas do campo e entregamos o Plano de Trabalho de Observação no ambiente escolar, bem como as fichas para a realização do Estágio Supervisionado em Matemática I e as referências para estudo e pesquisa. No dia 27 de julho de 2016

⁵¹ Secretaria da LE Campo até o primeiro semestre do ano de 2016.

firmamos um contrato didático – professor e estudantes –, segundo o qual os estagiários deveriam produzir uma descrição da escola no formato de narrativa: uma no mês de agosto, uma em setembro e outra em outubro. Na semana do Tempo-Escola entregariam o Relatório Final do Estágio Supervisionado em Matemática I, válido para a Avaliação Final, como descrito no Plano de Ensino, as escritas a respeito da escola⁵² e o relatório final dariam base para o prosseguimento no Estágio Supervisionado em Matemática II. No mês de outubro ocorreria o Tempo-Escola, em que os educandos também entregariam o Relatório Final de Estágio Supervisionado.

No dia 10 de agosto de 2016 foram realizadas entrevistas com os gestores anteriores do curso da LE Campo. As entrevistas, do tipo semiestruturada, ou seja, organizadas a partir de um roteiro de pontos (APÊNDICE 1) a serem contemplados durante sua realização, podendo-se “de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente.” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 121)

As entrevistas foram registradas por um gravador de som, instalado no computador do pesquisador, de modo que o áudio foi posteriormente transcrito fielmente. Procuramos identificar nas entrevistas as seguintes situações: os recursos necessários para manutenção do curso, incluindo (moradia, alimentação, transporte, saúde e outros), como também o orçamento para o desenvolvimento das atividades propostas. Ainda nas entrevistas analisamos qual o diferencial do curso, se algum movimento social contribuiu para a apresentação do projeto, verificamos se houve algum tipo de resistência por parte de pessoas do instituto onde o curso está inserido, coletamos dados a respeito do edital da SECADI (ANEXO 3) e, para finalizar, os gestores comentaram a respeito da Pedagogia da Alternância. O diário de campo do pesquisador foi desenvolvido durante o período de 2015, 2016 e 2017 (APÊNDICE 3). As narrativas dos educandos e dos gestores foram coletadas no ano de 2016 (APÊNDICE 4).

⁵² Os estudantes deveriam fazer textos uma vez por mês entre agosto e outubro de 2016 e enviar para o professor pesquisador com objetivo de entendimento do processo formativo ocorrido no ambiente escolar nas escolas denominadas do campo.

Ano/Mês	2014	2015	2016	2017
Janeiro/ Fevereiro/Março/ Abril/ Maio/Junho/ Julho/Agosto/ Setembro/Outubro/ Novembro/Dezembro (investigação)	A partir de julho Começamos a desenvolver o projeto de pesquisa e buscar referências	Referências Arquivos Pesquisa Colegiado Escritas Diário de campo	Referências Arquivos Pesquisa Colegiado Diário de Campo	Referências Pesquisa Escrita
Primeiro semestre e segundo semestre	-----	Documentos Oficiais do curso/Pesquisa	Questionário Narrativas Círculo de discussões Pesquisa	Referências Pesquisa Escrita
Primeiro e segundo semestre Agosto (gestores) Pesquisador	-----	Coleta de Documentação: Projeto do curso D.O.U de aprovação	Entrevistas Narrativas de gestores Diário de Campo do pesquisador	Referências Pesquisa Escrita
Setembro Educandos Gestores Pesquisador	-----	Narrativas Discussões	Material do curso (comissão) Narrativas Regimento Geral universidade Círculo de discussão	Referências Pesquisa Escrita

Quadro 2: Resumo dos dados coletados na pesquisa

4.5 Dos materiais

Para a análise dos dados coletados consideramos as definições de alguns materiais de análise, as quais emergiram das várias leituras que fomos fazendo, dos arquivos pesquisados, dos contos, das narrativas elaboradas pelos estudantes e gestores,

das transcrições das entrevistas feitas com os gestores da LE Campo, diário de campo do pesquisador, e de outras situações inerentes ao trabalho de pesquisa.

O embrião para a definição dos materiais surgiu de criteriosos acontecimentos frequentes e padrão nas leituras. É fundamental apontar que *tais materiais, serão descritos na discussão sem uma ordem ou sequência, ou seja, os termos dialogam entre si*, o desdobramento destas serão referidas de acordo com as necessidades que forem surgindo durante a análise da investigação.

No quadro a seguir apresentaremos os materiais utilizados na análise e a descrição resumida dos acontecimentos, procedimentos que ajudaram a nortear a nossa pesquisa.

Descrição dos materiais utilizados na análise	
Constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo	Política de aprovação do curso no Diário Oficial; as Atas do colegiado do conselho de ensino; as Atas do colegiado do curso; o Projeto Pedagógico do Curso; Orçamentos e os recursos necessários para manter o curso de licenciatura; Formação de professores e habilitações; Documentos oficiais da universidade; do MEC; PRONERA e INCRA; parte Organizacional.
Narrativas desenvolvidas pelos estagiários, gestores/professores e pesquisador sobre o campo de estágio	O material produzido pelos estagiários; Plano de Ensino; Observação na escola do campo; o Estágio Supervisionado em Matemática I; A escola e o trabalho; O entorno da escola do campo; Resistências e debates; Dificuldades para fazer o estágio; Relação professor, estudante e conteúdo; Contrato didático; Processo formativo no estágio.
Retorno ao ato de narrar: questões relativas à dimensão social, política, filosófica e cultural	A Pedagogia da Alternância; O Estágio Supervisionado no Tempo-Comunidade; os Movimentos Sociais; O diferencial do curso com relação a outras licenciaturas; Questões sociais e culturais; Políticas públicas e filosofia da Licenciatura em Educação do Campo; As pessoas da pesquisa, o estágio: a arte de fazer narrativas.

Quadro 3: Indica a construção dos materiais utilizados

- **Constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo:** Neste grupo, nossa análise se refere à própria constituição do curso, desde sua origem, apresentação do projeto pedagógico em colegiado, discussão da aprovação do curso, os prós e os contras relativos à implantação do curso. Neste caso, averiguamos também quais os órgãos que dão assistência para o funcionamento da graduação. Desta forma, entendemos que a dimensão institucional ou organizacional diz respeito ao próprio funcionamento do curso, a estrutura que este mantém para a prática escolar e questões burocráticas. Muitos entraves que foram se sobrepondo no meio do caminho, e muitos deles se originaram da parte de intelectuais e de sua política de centralização do órgão público.

- **Narrativas desenvolvidas pelos licenciandos, gestores⁵³/professores, e pesquisador sobre o campo de estágio:** a construção dos fragmentos⁵⁴, das narrativas que são elementos essenciais para o entendimento da futura profissão docente. Neste contexto buscamos todo o material produzido pelos estagiários, seja na observação na escola do campo, e no seu entorno, dentro do Estágio Supervisionado em Matemática I, ou na universidade.

As questões envolvendo o cotidiano da escola e a perspectiva do futuro posto de trabalho são dados que colaboram para esta análise. Os recursos necessários para manter o curso, os problemas encontrados pela gestão, as resistências e debates também formam uma cadeia que esclarece como o estágio aparece na vida destes estudantes. Outro caso essencial para análise é a própria dificuldade do narrador (estudantes) para contar sua história durante o processo da disciplina de estágio, além de outras situações que estão expostas na investigação. Também fazem parte as narrativas dos gestores, no que diz respeito a própria formação de professores e os entraves encontrados para que este processo formativo ocorra na LE Campo. Enfim, a formação de professores, os prazos, e a relação professor, estudante e conteúdo são elementos deste grupo.

⁵³ Os gestores são o vice coordenador e a coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e também são professores do curso.

⁵⁴ Os fragmentos são trechos, narrados, e escritos pelos estudantes, que foram apontados na aplicação do questionário, no círculo de discussão, e no próprio diário de campo do pesquisador.

- **Retorno ao ato de narrar: questões relativas à dimensão social, política, filosófica e cultural:** Nesta procuramos examinar mais detalhadamente o processo que intervém nas questões sociais, culturais, políticas e filosóficas, tanto para os estudantes, para as escolas do campo, como também para a própria composição da identidade do curso da LE Campo.

A importância da Pedagogia da Alternância e a questão rural são comentadas neste conjunto de dados. Os Movimentos Sociais com suas concepções e cultura do campo, o diferencial do curso com relação a outras licenciaturas, as políticas públicas para a Licenciatura em Educação do Campo, as pessoas da pesquisa, o ambiente escolar no qual as escolas estão inseridas, seus espaços educativos e dimensões, e principalmente as ações práticas desenvolvidas nos coletivos das escolas do campo. O Tempo-Comunidade e o Estágio: suas aproximações e contextualizações estão imersas neste tópico.

4.6 Apresentação do Cenário de Pesquisa

Com a necessidade de cumprir com a Legislação do Curso de Educação do Campo, por meio da “Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em escolas do campo” (UF, 2014, p. 30), e oito anos após as diretrizes, as pessoas que vivem no campo são contempladas com o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “vem com força para fortalecer o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).” (UF, 2014, p. 30)

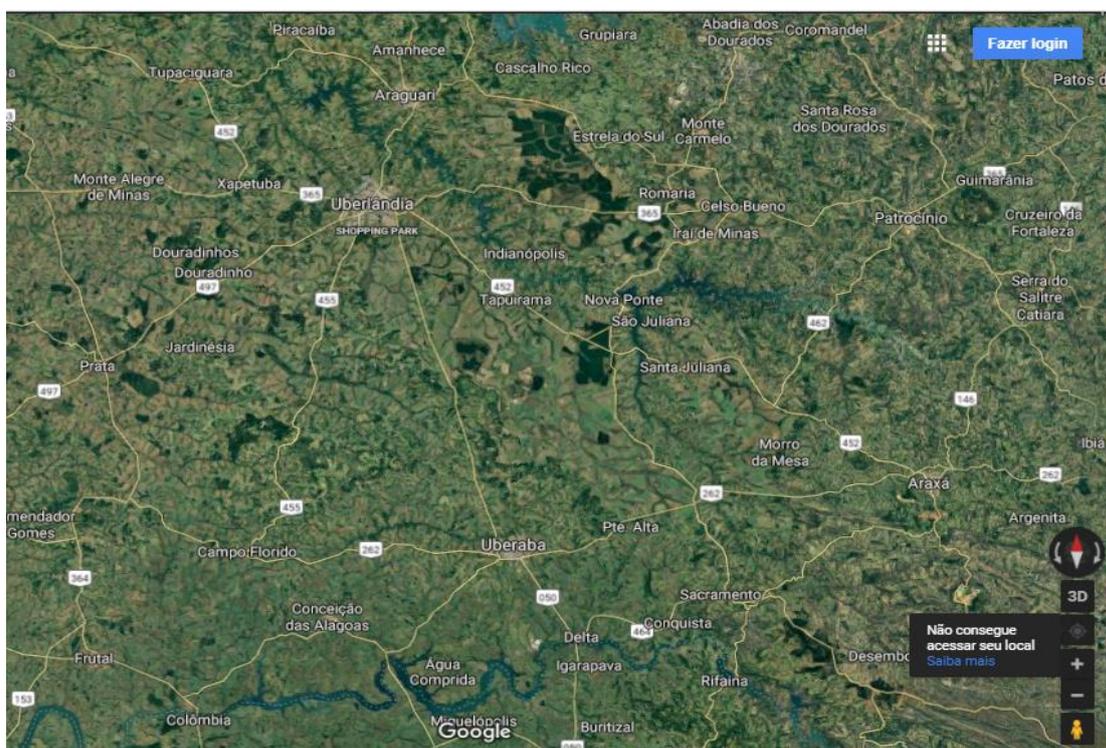
Este Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal [...], descreve os aspectos pedagógicos, políticos e sociais que justificam a sua oferta pelo Instituto de Ciências Exatas [...] da referida universidade. Estabelece as estratégias para a formação do profissional que se deseja, atendendo à chamada prescrita no Edital de Seleção n.º 02/2012, de 31 de agosto de 2012 – Sesu/Setec/Secadi/MEC, em consonância com o que preceitua a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n.º 9.394/96, a Resolução CNE/CEB n.º1, de 03 de abril de 2002, e demais legislações pertinentes vigentes. (UF, 2014, p. 31)

É neste cenário que o curso se apresenta, ou seja, propor o estímulo e a permanência do homem e da mulher que nasceu no campo, após um curso superior. E assim, nos municípios que são contemplados pelo projeto do PRONERA, faz com que

aqueles que desejam ter uma graduação agora possam com a Licenciatura em Educação do Campo alcançar sua finalidade por meio da Pedagogia da Alternância. É importante destacar que o curso não recebe apenas estudantes da região mineira aqui estudada, mas também existem alunos matriculados do norte de Minas Gerais, de Rondônia e de outros estados brasileiro (UF, 2014, p. 31-32):

O desenvolvimento da proposta de Licenciatura em Educação do Campo contou com a colaboração do Movimento Terra, Trabalho e Liberdade, de diversos professores das redes municipais e estaduais que exercem funções em escolas do campo, ou urbanas que têm alunos provenientes de assentamentos (como exemplo, destaca-se a Diretora da Escola Estadual [...]). Ademais, o projeto foi apresentado no XIX Encontro de Gestores (30 e 31 de outubro e 1 de novembro de 2012), da Superintendência Regional de Educação [...], reunindo 90 diretores das escolas estaduais da região [...] e foi muito bem acolhido por todos os seus participantes, muitos deles dirigentes de escolas rurais ou com alunos provenientes de comunidades rurais e do campo (assentamentos). Na ocasião ficou registrado o interesse no estabelecimento de futuras parcerias para a implementação e consolidação desta proposta.

Seguem abaixo as figuras (8, 9, e 10) e uma quadro (4) das regiões que são consideradas no projeto como cidades pólo, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade em investigação.



Figura⁵⁵ 8: Municípios e Distritos integrantes da Superintendência Regional de Educação que são contemplados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso da Lecampo, temos na cidade investigada um total de 94 escolas de Ensino Fundamental, além de 37 escolas de Ensino Médio, somando, no total, 48.153 alunos matriculados, conforme dados do IBGE de 2012. (UF, 2014, p. 34)⁵⁶

Nos outros municípios (quadro 4) que fazem parte da região estudada, temos uma base de quantos estudantes são da zona rural, e que muitas vezes precisam ir estudar em escolas que atendem alunos oriundos do campo, porém são escolas mais centrais. No entanto, estas escolas são denominadas escolas do campo.

⁵⁵ A fonte foi retirado do Google Maps:

<<https://www.google.com.br/maps/place/UF++Centro+Educacional+e+Administrativo/@-18.694741...>>

⁵⁶ Maiores informações ver o Projeto Pedagógico do Curso (UF, 2014, p. 34).



Figura 9: Da localização da região com seus respectivos Polos.
 Fonte: https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwipilzFq_70AhXGj5AKHVBICzAQjRwIBw&url=http%3A%2F%2Fatosdotriangulojornal.blogspot.com%2F2011_09_01_archive.html&psig=AFOjCNHcAemcuFeVP54ElxidwkIJ0YrSg&ust=1473374493147077



Figura 10: Mapa do Brasil com os Estados de estudantes oriundos do curso da Lecampo.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/search/brasil+e+estados/@-13.4957297,-62.6150856,4z?hl=pt-BR>

● Os círculos vermelhos correspondem aos alunos matriculados no curso em Licenciatura em Educação do Campo no Brasil da Universidade em investigação até 2017.

As escolas consideradas do campo são aquelas definidas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, como:

Sendo caracterizada como Escola do Campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo, conforme inciso II, do artigo 2º da Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, **ou seja, 50% mais 1 do total dos estudantes matriculados sejam provenientes da zona rural.** (UF, 2016, p. 4)

Município	Alunos em escolas rurais Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano)	Alunos em escolas rurais Ensino Médio (1º ao 3º ano)
Água Comprida	121	65
Araxá	278 (4.970)	(3.405)
Carneirinho	559	350
Conceição das Alagoas	1.563	882
Conquista	361	255
Delta	470	339
Fronteira	857	511
Frutal	385 (2.643)	87 (1.928)
Iturama	173 (1.870)	(1.570)
Planura	551	377
Sacramento	175 (1.349)	87 (863)
Uberaba	630 (15.384)	(9.387)
Veríssimo	195	185
Araguari	265	0
Campina Verde	899	635
Caxambu	1.179	744
Ibiá	1.258	813
Ituiutaba	111 (4.977)	21 (3.523)
Paracatu	741 (5.640)	0 (3.598)
Patrocínio	268 (5.031)	0 (3.144)
Perdizes	1.013	535
Pirajuba	265	181
Tapira	278	128
Tupaciguara	60 (1.393)	31 (787)
Uberlândia	1.428 (31.152)	0 (20.424)

Quadro 4: Relação de alunos de escolas rurais na educação básica por cidade⁵⁷.

⁵⁷ Fonte: Quadro extraído do projeto do curso. O valor apresentado no quadro 4 entre parênteses refere-se ao total de alunos no município. Nos municípios sem dados entre parênteses, são contabilizados todos os alunos, dada a classificação do IBGE como região rural (dados MEC/INEP, 2012). (UF, 2014, p. 43-44)

4.7 Seleção das Pessoas e os dados coletados

Os dados coletados com a coordenadora e o vice coordenador do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conversas e narrativas. A seleção dos estudantes foi realizada por meio de questionários, de escritas em sala de aulas e narrativas a respeito de sua história com a matemática e dos professores que tiveram na escola básica também foi levado em conta o Relatório de observação do Estágio Supervisionado em Matemática I que era necessário fazer. O pesquisador colheu seus dados por meio do Diário de Campo, Círculo de discussões, anotações em todo o período de coleta de dados.

A entrevista com o vice coordenador teve o intuito de colher dados da parte administrativa, organizacional, pedagógica, social e política do curso, o que inclui informações sobre moradia para os estudantes oriundos de outra cidade ou estado, alimentação, transporte, saúde. As questões orçamentárias e de investimento no curso estavam em pauta para discussão com o vice coordenador da Lecampo.

Já as informações colhidas com a coordenadora se referem a dados a respeito das ações educativas do curso, o diferencial deste curso, questões culturais, o desenvolvimento do projeto e quais movimentos sociais que participaram da elaboração do curso em Educação do Campo da Universidade pesquisada. Durante as entrevistas houve preocupação em saber se a instituição ofereceu resistência ou não à aprovação do curso. Os dados apresentados pelo pesquisador foram coletados por meio de observações, círculo de discussão e intervenções na disciplina de estágio supervisionado e expostos no formato de “diário de campo”.

O principal papel da SECADI é proporcionar a formação superior para as pessoas da zona rural. Outra situação que levamos em conta foi a Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento do curso. “O 5º período: mapear o estabelecimento de ensino no qual o estágio será preferencialmente realizado ao longo dos semestres seguintes, caracterizando-o sociodemograficamente e pedagogicamente.” (UF/Orientações gerais para realizar o Estágio, 2016, p. 1)

As atividades a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Matemática I, “deverão organizar, juntamente com o professor orientador de estágio, um projeto de trabalho, cuja finalidade seja conhecer de forma abrangente diferentes contextos de ensino.” (UF, 2015, p. 3) A carga horária da disciplina encontra-se no quadro a seguir.

“Os Estágios Curriculares Supervisionados serão realizados em Instituições Educacionais do Sistema Municipal, Estadual e Particular de Ensino, ressaltando que, no V semestre, o estagiário, irá conhecer também os espaços não formais de Educação.” (UF, 2014, p. 109)

Componente Curricular	Horas-aula						Pré-requisito	TE	TC
	Teórica	Prática	AD	APC	Total	Créditos			
Estágio Curricular Supervisionado I	15	90	15	-	120	8	Máximo de duas disciplinas do 1º, 2º, 3º e 4º semestres não concluídas	5	115

Quadro 5: Carga horária da disciplina de estágio supervisionado em matemática I⁵⁸

Observação do Quadro 1: AD = Atividade Disciplinar; APC = Atividade Prática Curricular.

4.8 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa sete pessoas, entre eles dois docentes, Inácio, vice coordenador, e Beatriz, coordenadora do curso da Lecampo, quatro estudantes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, e o próprio pesquisador (docente), os quais serão designados por nomes fictícios.

Dos participantes da pesquisa, dois são os professores que trabalharam intensamente no projeto do curso para validação junto à reitoria e com os movimentos sociais que contribuíram para que o projeto tivesse êxito. E os alunos oriundos do campo, comunidade, distritos, assentamento, e cidade média.

⁵⁸ Recorte do quadro de disciplinas do 5º semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo habilitação em Matemática. (UF, 2014, p. 101)

Participantes/Dados da Pesquisa		
Vice-coordenador (Inácio) Coordenadora (Beatriz) (nomes fictícios) Pesquisador (docentes)	Estudantes da Lecampo: Fabio Lauridiana Lucíola Silvo (nomes fictícios)	Documentos oficiais do Curso Lecampo: Atas Lecampo/ Projeto Pedagógico do Curso/ Atas do Coens/ Narrativas e Entrevistas/ Diário de Campo/ Questionário/ Regimento Geral/ Edital da SECADI.
3	4	8

Quadro 6: Total da coleta de dados e participantes da pesquisa.

No próximo quadro, de n. 7, apresentaremos o perfil dos dois responsáveis pela Lecampo (coordenadora/vice coordenador), e do pesquisador: indicamos a formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado e pós-graduação), e tempo de experiência de magistério no ensino superior.

Curso/ coordenadora/ vice coordenador/ Pesquisador	Graduação	Mestrado	Doutorado	Pós Graduação Doutorado.	Experiência de magistério no ensino superior.
Coordenadora	Ciências Biológicas UFMG, Brasil.	Mestrado em inclusão social e conhecimento. UFMG, Brasil.	Doutorado em Educação, UFMG, Brasil.	Pós-Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.	Dez anos de experiência no ensino superior.
Vice coordenador	Psicologia Aplicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, ISPA, Portugal. Validação do diploma pela UNB/ Brasil	Mestrado em Estatística e Gestão da Informação. Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação, ISEGI, Portugal. Validação do diploma pela UFMG/ Brasil	Doutorado em Gestão da Informação. U niversidade Nova de Lisboa, UNL, Portugal. Validação do diploma pela UFMG/ Brasil	-----	Experiência de 22 anos de magistério.
Pesquisador	Graduação em Matemática pela FCT/ UNESP	Mestrado em Educação para Ciências e o Ensino de Matemática.	Doutoramento em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Campus de Presidente Prudente	-----	Experiência de 8 anos no magistério superior.

Quadro 7: Dados dos gestores e do pesquisador participantes da pesquisa.

As pessoas mencionadas no Quadro 7 são docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

*Zanza daqui, zanza pra acolá,
Fim de feira, periferia afora
A cidade não mora mais em mim
Francisco, Serafim
Vamos embora
(Assentamento, Chico Buarque)*

Nesta seção analisamos e discutimos os dados colhidos em nossa pesquisa, a partir dos documentos oficiais do curso e sua análise, ambiente/localidade em que o curso se encontra, questionário, entrevistas, as narrativas, a produção pelos estagiários no relatório de Estágio Supervisionado em Matemática I e o diário de campo do pesquisador. A análise dos dados foi realizada com apoio da literatura que trata da pesquisa na educação popular, baseada no tripé das dimensões que consideramos fundamentais tanto para análise como base da investigação e que são elas: a dimensão organizacional e estrutural, dimensão pedagógica, dimensão sociopolítica/cultural.

Nossa pesquisa se baseou nos seguintes norteadores: constituição do curso, apresentação do cenário de pesquisa, seleção das pessoas e os dados coletados, o perfil das pessoas, dos participantes da pesquisa, as entrevistas (APÊNDICE 1, 2, 3 e 4), questionário (APÊNDICE 2), um recorte do próprio Projeto Pedagógico do Curso (ANEXO 1), o diário de campo do pesquisador (APÊNDICE 3), Narrativas (APÊNDICE 4), aprovação do curso e divulgação no Diário Oficial da União (D.O.U) (ANEXO 2), edital da SECADI (ANEXO 3), dados das reuniões do colegiado impresso nas Atas do curso e Atas do Conselho de Ensino (Coens) (ANEXO 4), bem como detalhadamente expor os dados coletados, e a sua interpretação e discussões.

5.1 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Inicialmente, é interessante apontarmos que na discussão dos dados, além de uma apreciação dos documentos oficiais da licenciatura em Educação do Campo, analisados à luz da educação popular, também praticamos um retorno ao ato de narrar, às narrativas, isto é, um retorno ao narrador.⁵⁹ (BENJAMIN, 1975)

⁵⁹ Por mais familiar que seja a palavra *narrador*, não será possível dizer que este nos pareça estar presente na sua atuação real. É alguém já distante de nós e a distanciar-se mais e mais (BENJAMIN, 1975, p. 63).

Após selecionar os materiais para análise, enveredamos no exame dos dados colhidos no processo de investigação. A constituição e organização do curso constitui um dado importante para entendermos o surgimento da graduação e sua organização, além dos debates que ocorreram para sua implantação. Na sequência, selecionamos fragmentos de entrevistas, as narrativas de gestores, estudantes, e do próprio pesquisador (diário de campo), narrativas estas que versam sobre a constituição do curso, questões de políticas públicas, cultura, administração por parte dos gestores. Os estudantes elaboraram narrativas com intuito de apresentar a essência do estágio supervisionado, a importância de ser professor em escolas do campo, entre outras. Já o pesquisador, em seu diário de campo, narra diversos fatos que ocorreram durante as aulas de estágio supervisionado em matemática I, bem como o teor das discussões que ocorreram durante a elaboração de atividades com o círculo de discussão. Ao contar a história, o narrador faz um papel de artesão moldando suas experiências adquiridas em ambientes dos mais distintos possíveis;

A narrativa, tal como se desenvolve durante muito tempo no círculo dos ofícios mais diversos – do agrícola, do marítimo e, depois, do urbano -, é, por assim dizer, uma forma artesanal da comunicação. Sua intenção primeira não é transmitir a substância pura do conteúdo, como o faz uma informação ou uma notícia. Pelo contrário, imerge essa substância na vida do narrador para, em seguida, retirá-la dele próprio. *Assim a narrativa revelará sempre a marca do narrador, assim como a mão do artista é percebida, por exemplo, na obra de cerâmica.* Trata-se da inclinação dos narradores de iniciarem sua estória com uma apresentação das circunstâncias nas quais foram informados daquilo que em seguida passam a contar; isto quando não apresentam todo o relato como produto de experiências próprias. (BENJAMIN, 1975, p. 69, grifo nosso)

Neste trabalho as narrativas são divididas de acordo com os momentos de vivência dos gestores na administração do curso e dos estagiários na escola do campo (Tempo-Comunidade), nas quais aparecem informações a respeito da observação no Estágio Supervisionado em Matemática I, tempos de estudante e períodos do (Tempo-Escola) na universidade. É essencial destacarmos que nas entrevistas narradas, entramos em contato com conhecimento da parte administrativa para o andamento do curso, ou seja, quais recursos são necessários para um curso que tem a Pedagogia da Alternância como método de trabalho e de formação de professores. Outras evidências para análise foram as questões culturais e sociais, que são mencionadas pelos narradores, fundamentais nesta pesquisa, uma vez que, “cada vez mais rara vai-se tornando a

possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento.” (BENJAMIN, 1975, p. 63)

A utilização do ato de narrar, oralmente ou por escrito, de contar a história vivida, seja pelos estagiários ou pelos idealizadores do projeto de Licenciatura em Educação do Campo, é um importante recurso para entendermos o funcionamento do curso. O que é mais interessante e enriquece nosso trabalho, é a situação de examinarmos por meio do estágio de formação de professores, as experiências decorrentes da convivência em escolas do campo, com pessoas de famílias que têm suas próprias técnicas de trabalho ligadas à agricultura e à pecuária; condições de existência estas que foram se perdendo ao longo da urbanização, da industrialização, e da promessa de uma vida digna por meio das leis trabalhistas, a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

Um exemplo desta migração encontramos nos dados do IBGE, que revelam estatísticas em torno da saída de famílias do Nordeste para tentar uma vida melhor em outras cidades, principalmente no Sudeste do país. Desta forma, é importante salientar que a migração, muitas vezes, conduz as famílias a moradias precárias, sem saneamento básico, sem condições dignas, pois estas, em sua maioria, ficam à margem da sociedade e submetem-se ao trabalho quase que escravo, com uma carga horária de trabalho longa, o que nos leva de volta à casa-grande e à senzala. “Constatou-se então que, entre 1995 e 2000, 1.457.360 pessoas saíram do Nordeste, sendo que 70,9% delas migraram para a Região Sudeste.” (IBGE, 2002, p. 1) É nesta investigação finda⁶⁰ segundo IBGE, que o êxodo rural vai tomando sua dimensão, assim fazendo com que diversas escolas⁶¹ na zona rural fossem fechadas um total de 4.084 entre 2013 e 2014, em várias regiões do país.

⁶⁰ Observando bem essa distribuição irregular, percebemos que há algumas áreas de alta concentração populacional, enquanto outras são bempouco povoadas. Esta desigual distribuição é consequência sobretudo da história da colonização do Brasil. Além disso, fatores geográficos e econômicos como a presença de riquezas naturais, maior ou menor facilidade na obtenção de água, alimento e trabalho, climas e solos mais favoráveis, florestas fechadas, etc., podem atrair ou dificultar a permanência humana em determinada área (IBGE, 2000, p. 19).

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/vamoscontar2000/arquivos/guiapro5a8.pdf>> Acesso 19 de setembro de 2016.

⁶¹O número de escolas rurais diminuiu drasticamente nos últimos 11 anos. Segundo dados do Censo Escolar, existiam 103.328 escolas rurais no Brasil em 2003, esse número caiu para 66.732 no ano passado, o que equivale ao fechamento de cerca de 277 instituições rurais por mês, ou 9 por dia. O cenário piorou nos últimos anos: entre 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente a um corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. [...] Dessa forma, em 2010, existia um contingente de 2,7 milhões de crianças e jovens que se deslocavam todos os dias do campo até alguma cidade próxima para conseguir estudar. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2015, p. 1)

Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/educacao-do-campo-em-11-anos-mais-de-200-escolas-foram-fechadas>> Acesso 20 de setembro de 2016.

5.1.1 É narrando a experiência que aprendemos: Dimensão da constituição e organização institucional do curso

Por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, é aprovada a Portaria nº. 72, de 21 de dezembro de 2012, para dar início ao curso de Licenciatura em Educação do Campo (LE Campo).

A Secretaria de Educação Superior - SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, torna público o Resultado Final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012, em conformidade com os termos explicitados no item 1.1. 1- Propostas aprovadas por ordem de classificação (ANEXO 2). (D.O.U, 2012, p. 13)

Depois da aprovação do projeto do curso pelo MEC, os esforços foram cada vez mais intensos para a liberação das verbas, segundo o vice coordenador da LECampo: “durante todo o ano de 2013 e no início de 2014 a profa. Dra. Beatriz entrou por diversas ocasiões em contato com o MEC para saber quando poderia contar com as verbas para a abertura do Curso.” (Narrativa de Inácio, 2016, p. 1)

O que entendemos é que o trabalho para o surgimento de um novo curso na universidade, na modalidade em Educação do Campo, foi um processo exaustivo e longo, pois vários foram os prós e os contras até que este curso finalmente vigorasse. Esta graduação é uma licenciatura voltada para a formação de professores, na linha da Educação do Campo, a qual dirige um olhar diferenciado para os filhos e filhas de camponeses.

Segundo Freire (1996, p. 35), “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.” Assim, “no início de maio de 2014, o MEC informa a coordenação do curso da necessidade das atividades da Licenciatura em Educação do Campo (LE Campo) se iniciarem em julho de 2014.” (Narrativa de Inácio, 2016, p. 1)

Neste período, mesmo o MEC tendo aprovado o início do curso de formação de professores, aparecem alguns entraves que contribuíram para travar o avanço da nova graduação que estava sendo implantada na universidade. Diante dessa realidade, não podemos deixar de mencionar as palavras do poeta: “No meio do caminho tinha uma pedra. [...] Nunca me esquecerei desse acontecimento. No meio do caminho tinha uma pedra.” (DRUMMOND, 2001, p. 34) Encontramos esta “pedra” ao ler a narrativa de Inácio:

Desde o início do mês de maio todas as estruturas relacionadas com os processos seletivos discentes e o apoio ao ensino foram envolvidas, **tendo a coordenação tido a preocupação de fazer aprovar o Projeto Pedagógico do Curso antes do seu início, mas não conseguiu** (o que será descrito mais adiante). (Narrativa de Inácio, 2016, p. 2)

Para que o curso funcionasse, seria necessário que o projeto pedagógico do curso fosse aprovado pelo colegiado do Departamento e do Instituto, ou seja, que não existisse uma pedra no meio do caminho (DRUMMOND, 2001), porém, dada a oposição de alguns docentes do Instituto, isso não ocorreu como esperado. “É neste sentido que a tolerância é virtude a ser criada e cultivada por nós enquanto a intolerância é distorção viciosa.⁶²” (FREIRE, 2014b, p. 27) Mesmo a Reitoria, a SECADI e o próprio MEC dando o suporte necessário para os organizadores do projeto da LE Campo por meio da aprovação do projeto e amparando as reais necessidades iniciais do curso. Ainda assim, surgem imprevistos que Inácio e Beatriz enfrentaram, pois não esperavam problemas de ordem política para aprovação do projeto do curso por parte do Departamento e do Instituto:

Infelizmente, em simultâneo com a preparação do lançamento do Curso, decorreram as eleições para a Reitoria da universidade, tendo a coordenadora e o coordenador substituto apoiado uma das chapas e a coordenadora do Departamento onde estão lotados os docentes da LE Campo e o diretor do respectivo Instituto apoiado a outra chapa, o que trouxe algumas consequências para uma implementação sossegada do Curso. Logo em maio, o coordenador substituto quando iniciou as suas atividades percebeu que: o sistema de comunicação para a

⁶² Para maiores informações ver: FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Ver também: Da tolerância, uma das qualidades fundantes da vida democrática: O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. A algo que me parece fundamental e até prévio a qualquer indignação em torno da tolerância é que ela é uma instância da existência humana. (FREIRE, 2014b, p. 26)

Universidade e a secretaria do Instituto (onde estava a exercer funções a servidora técnico-administrativa da LE Campo) era extremamente deficiente (para finalizar uma conversa telefônica em geral tinha-se de ligar mais de 3 ou 4 vezes, por exemplo) e todas as pessoas com quem a coordenação tinha de conversar presencialmente estavam na cidade (Reitoria ou edifício do Sindicato Rural) decidiu, com o apoio do Senhor Reitor, transferir a secretaria do LE Campo para a cidade, junto ao Núcleo de Apoio ao Servidor. (Inácio, narrando o processo de constituição do curso e seus possíveis entraves, 2016, p. 3)

Esta narrativa demonstra o que aconteceu nas reuniões de colegiado: Inácio aponta que os responsáveis pelo Instituto chegaram a faltar estrategicamente às reuniões ou a sair antes do término das discussões em torno da aprovação do curso. Tal fato demonstra o quanto estamos longe de vivenciarmos situações democráticas, eis um exemplo de “mentalidade doméstica” que encontramos em algumas universidades brasileiras, tal como aponta Darcy Ribeiro (2015) quando diz que esta “é a façanha educacional da nossa classe dominante” (p. 24). A título de ilustração, citamos o trecho seguinte, da narrativa de Beatriz:

Eu acho insano alguém declarar publicamente que não aceita o curso que forma professores para trabalhar no campo, alguém que declara uma rejeição dessa, é um absurdo. (Entrevista concedida por Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Todavia, ainda com relação à constituição do curso, insistimos em denunciar na pesquisa, a dimensão organizacional. Neste sentido, quando Beatriz foi questionada, sobre uma possível resistência para a aprovação do curso no colegiado do Instituto e quais eram os motivos que levaram as pessoas a não quererem o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade, a gestora enfatizou que:

Primeiro quero sugerir que você recupere as Atas dos colegiados do COENS e do Instituto, lá você vai ter as evidências, você vai encontrar as Atas, o número de vezes que a proposta foi entrada para ser aprovada. Ver as convocatórias, quando a LE Campo entrava na pauta, sugestão no COENS, pode acompanhar os cursos, que entraram sem o PPC, muito cursos começam sem PPC, você vai ver nas Atas, a história está aí, isso é uma falácia, outros cursos entraram sem ter o PPC, e por que a LE Campo precisava ter. Um dos entraves era que nosso curso não tinha projeto, exigiam da gente coisas que não exige dos outros cursos, a má vontade, o excesso de obstáculos colocados pelo diretor do instituto e a coordenadora do departamento, vão ficar muito claro nas Atas e nas assinaturas. Eles ignoravam que nosso curso era uma resposta ao edital do MEC. O próprio MEC considerava que o projeto que foi enviado para aprovação era o projeto do curso. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Como compôs Drummond (2001): “E agora José? E agora você?” Vamos começar a narrar? Talvez a questão orçamental⁶³ do curso tenha entrado em cena, fazendo com que pessoas do Departamento e do Instituto tomassem um partido, mas não do lado dos coordenadores do curso, pois parece que o que estava em foco era a utilização dos recursos para outros cursos, nos equipamentos novos, na secretaria do curso e em outros fins⁶⁴. Exemplo disso foi o esforço de Inácio para conseguir “garantir que a servidora-técnica administrativa atenderia apenas e só à LE Campo (o Departamento onde estavam lotados os docentes queria que a secretária atendesse também o Departamento).” (Narrativa de Inácio, 2016)

No entanto, a SECADI deixou bem claro que o curso teria uma secretaria própria, pois eram diversos trabalhos que esta deveria exercer, além do próprio curso ser de formação de professores com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, frequentado por estudantes de outras cidades e estados, sua verba seria destinada apenas para os apoios (alimentação, moradia, transporte, saúde, e outros) aos estudantes no Tempo-Escola.

A secretaria e os coordenadores junto com a gestão da Fundação⁶⁵ se incumbiriam de organizar as notas e os valores a serem gastos com passagens, alimentação, moradia e outros que os estudantes possivelmente utilizariam, de modo que esta gestão teria um trabalho razoável para com o curso da LE Campo. Enfim, como a LE Campo, iria servir o departamento e o instituto, sendo que diversas atividades burocráticas eram necessárias, para que o curso ocorresse normalmente? Nas questões organizacionais podemos citar algumas das expectativas em relação à instalação e funcionamento do curso: :

Dotar a LE Campo de estrutura física mínima para prosseguir com as suas atividades; realizar vestibular de entrada no Curso; garantir que os alunos seriam adequadamente acolhidos [...] (nomeadamente no dia da sua inscrição e matrícula – encontrando-se uma forma diferente de realizar esses procedimentos sem que eles passassem necessariamente

⁶³ Inácio (2016) em sua narrativa diz a respeito do procedimento da gestão do orçamento que o curso obteve pelo MEC/SECADI, para funcionamento, além da parceria com a Fundação da Universidade, ele aponta o motivo de “estabelecer Convênio com a Fundação para a gestão das verbas do LE Campo (que inicialmente seriam R\$ 960.000,00, mas com a instalação da crise se conseguiu que a universidade transferisse R\$ 400.000,00 – única verba transferida para a conta do Convênio)”.

⁶⁴ Todos os recursos foram enviados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - (SECADI) -, com objetivo de suprir as necessidades do curso, portanto não tinha cabimento os recursos serem disponibilizados em outros ambientes.

⁶⁵ Fundação Universitária.

por acesso remotos via internet); garantir o alojamento e a alimentação dos alunos durante a sua permanência no primeiro Tempo-Escola da LE Campo (Inácio, na Casa Terra, narrando o processo de constituição do curso e seus possíveis entraves, 2016, p. 3)

Isto fez com que um grupo se sentisse incomodado com a LE Campo, inclusive alguns diziam que o curso iria financiar pessoas que ocupavam terras alheias. Esta menção veio à tona porque alguns estudantes são de movimentos sociais, como por exemplo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e outros.

A coordenação da LE Campo contou com oposição forte da coordenação do Departamento e da direção do Instituto, que teve como resultado final a não aprovação do PPC do Curso antes do início das suas atividades. Inclusivamente a coordenadora do Departamento e o diretor do Instituto, em reunião do Conselho de Ensino no dia 1º de julho de 2014 faziam parte de um grupo de conselheiros que queriam que as atividades do Curso não se iniciassem no dia 7 de julho, pois o seu PPC ainda não tinha sido discutido e aprovado nesse Conselho (mais tarde a coordenação do Curso apercebeu-se que, quer antes de 2014, quer depois de 2014, muitos foram os Cursos na universidade que iniciaram as suas atividades sem que os seus PPC fossem analisados, discutidos e aprovados no Conselho de Ensino). (Inácio, em narrativa na Casa Terra)

Estes professores talvez nem percebessem a importância da licenciatura do Campo para a população da região e de outros estados brasileiros, pois estavam implantando um curso de formação de professores (Ciências Naturais e Matemática) para trabalhadores atuarem em escolas denominadas do campo. A questão da demografia é essencial para a discussão desta graduação, pois muitos futuros professores iriam trabalhar em sua própria região, sem precisar de se deslocar quilômetros para ocupar o posto de trabalho escolar.

Inácio narra a oposição que tiveram para que o curso funcionasse:

A coordenação seríamos nós (Beatriz e Eu) com a aprovação do curso, tivemos apoio da gestão (Reitoria), mas o Instituto não aceitava. Eu lembro que tivemos, duas manhãs em reuniões com o senhor reitor, em duas semanas a fio, para abrir o curso, isso por que, em simultâneo com a Copa do Mundo no Brasil, **com as confusões, todas que aconteceram em 2014, neste país, mesmo assim conseguimos abrir o curso, se eu não me engano no dia 07/07/2014, conseguimos fazer atividades muito bonitas.** Eram só três professores, bem interessantes, que fizeram um excelente trabalho. Depois o primeiro semestre ficou para o início de (janeiro 2015) e algumas disciplinas só terminaram em maio de 2015. (Entrevista com Inácio, na Casa Terra, no dia 10 de agosto de 2016)

Em meio a tantos desacordos, lutas e resistências por parte de alguns, e consentimento por parte de outros órgãos, de Inácio na Casa Terra, este demonstra a força e persistência para que o curso fosse implantado em um ambiente que realmente facilitasse o andamento das atividades previstas. “Nós ocupamos esta sala, por que é a sala de um projeto coordenado pela professora Beatriz. Existia uma contradição com nossa coordenação” (Entrevista com Inácio na Casa Terra no dia 10 de agosto de 2016). No dia 07 de julho de 2014, é dado início ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, com objetivo de “estruturar a primeira semana de aulas tendo atenção que seriam lecionadas partes de quatro (4) disciplinas: Campos Numéricos, Produção e Escrita de Textos, Introdução às Tecnologias Digitais e Seminário Integrador I” (Inácio, descrevendo os primeiros momentos de funcionamento do curso, no dia 02 de setembro de 2016 na Casa Terra).

Para finalizar a discussão sobre as políticas que rondavam o curso, precisamos reforçar mais uma vez que a graduação não ficou com sua secretaria no Instituto:

O Instituto queria que o curso ocorresse no campus afastado da cidade, por que nosso curso era do instituto, e tinha que ser lá o curso, e não aceitavam que tivesse o início do curso sem o secretariado por lá. Era impossível, fazer o início do curso, por que a internet lá funcionava mal, e precisava sistematicamente usar, e ter reuniões com o RH (Recursos Humanos), com o senhor reitor no hospital, e no conselho de ensino, no sindicato rural, eu estava constantemente em reuniões. Fazia alguns sentidos o curso ser em um local afastado? Quando estávamos instalados, nós tínhamos tudo aqui na Casa Terra, tínhamos impressões que os professores deixavam com a secretária e depois retirava, tínhamos tudo aqui, para que ir para lá. (Entrevista com Inácio no dia 10 de agosto de 2016, na Casa Terra)

O que nos fez lembrar das palavras de Drummond em “Sentimento do Mundo”:
“Os camaradas não disseram que havia uma guerra, e era necessário trazer fogo e alimento. Sinto-me disperso, anterior a fronteiras, humildemente vos peço que me perdoeis.” (DRUMMOND, 2001, p. 133)

5.2 Os Participantes da Pesquisa: A Dimensão Social, Cultural, Política e Econômica

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar
(Paulo Freire, 2003).

Nesta dimensão são apresentadas narrativas que evidenciam as questões culturais, sociais e políticas que foram essenciais para a elaboração do projeto do curso da LE Campo, principalmente com as reuniões e reivindicações das pessoas que participaram do processo, para que a cultura dos coletivos fosse explorada no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No presente tópico também vamos apresentar os universitários, no que se refere a sua cor/etnia; estado e localidade onde moram; origem da renda familiar; pessoas que moram com eles; participação dos alunos na vida econômica de sua família; economia da região onde moram; nível e relação das escolas que estudaram; localidade da escola em que estudaram no ensino fundamental e ensino médio; se trabalharam quando estudavam no ensino fundamental I e II, e ensino médio; se os educandos matriculados no curso têm tempo para desenvolver as atividades propostas na Licenciatura de Educação do Campo; e qual o trabalho profissional desenvolvido por estes.

Os licenciandos que participaram da pesquisa estavam matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo habilitação em Matemática e são, na sua grande maioria, oriundos da zona rural e de pequenas cidades do Sudeste brasileiro. Também temos narrativas dos ex-coordenadores do curso da LECampo mencionando questões culturais, sociais, econômicas e políticas relativas à implantação do curso.

Com relação às questões culturais do curso, foi apontado por Inácio o seguinte: “existem muitas coisas interessantes com relação a história desse curso” (Narrativa de Inácio em 2016 na Casa Terra). Questões estas culturais, políticas e sociais que levam à reflexão sobre o surgimento do curso como também de exigências para manutenção do mesmo na universidade, além de debates constantes existente entre as classes sociais.

Na universidade o curso está ligado ao MST, e está associado à velha dicotomia, que é tomar a terra, e ocupar a terra, não sei se você sabe, mas aqui no triângulo, é uma região das mais sangrentas do Brasil em termo de briga na terra, a coisa é muito violenta. Havia muita apreensão, literalmente quando as pessoas da universidade olhavam para a LE Campo, viam as pessoas que tomaram as terras do avô

delas. (Entrevista com Beatriz no dia 10 de agosto de 2016, na Casa Terra)

Beatriz relata uma situação que há tempos está em evidência para o surgimento ou não de cursos que priorizem as pessoas que moram na zona rural, e comenta também sobre a brutalidade que ronda a estrutura de poder entre as pessoas: latifundiário e trabalhador sem-terra. “E por outro lado a sociedade também compreendeu que, diante da ineficácia das leis, da intolerância do governo, da truculência dos latifundiários, os sem-terra não têm outro caminho a não ser pressionar com suas próprias forças [...]. (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 120) Ainda a respeito de reunião do colegiado do curso de licenciatura em educação do campo, são lembrados episódios que retratam momentos bastante contraditórios:

Temos dificuldades com acertos das secretárias para o LE Campo, por que quando elas saiam da reunião do colegiado, com um nó na garganta, elas saiam chorando, por que estavam vendo um ódio, hostilidade militantes no comportamento dos professores, que remetia à família delas, e as terras que os movimentos dizem que ocuparam e elas dizem que foram tomados por eles. (Entrevista com Beatriz no dia 10 de agosto de 2016, na Casa Terra)

Para Stedile e Fernandes (2012), as lutas pela terra ocorrem desde muito tempo; os autores comentam que às vezes com mais famílias e outras com menos famílias. No entanto, para Beatriz ainda existe uma esperança quanto à minimização das diferenças: “Este é um momento bonito, para colocar as palavras frente a frente, e esses grupos se conhecerem. O mal-estar é real, tem gente que não quer trabalhar na LE Campo, por que é assim a visão.” (Entrevista com Beatriz no dia 10 de agosto de 2016, na Casa Terra) A ex-gestora aponta as nuances de luta pelo espaço no Instituto e causas que o levaram ao problema de saúde atual pela luta diária em prol do curso;

As brigas vêm se construindo há muitos anos. Nos se opusemos a imposição deles, mas o meu poder é o poder que eles queriam. O nosso poder era um poder péssimo, estávamos seguindo as orientações do MEC. Já no instituto, era uma briga por espaço. Eu ganhei uma obstrução de 80% de uma artéria do coração, foi isso que ganhei por ficar com raiva e ódio da situação. (Entrevista com Beatriz no dia 10 de agosto de 2016, na Casa Terra)

A saúde dos docentes também aparece como um caso sério, pois, de acordo com o relato, a resistência para manter o curso fez a gestora passar por momentos difíceis na carreira. Ela aponta que com os estudantes existe um problema maior, e que a relação

com a turma está completamente deteriorada, além de existir uma bomba relógio atualmente se colocar a professora para lecionar na turma. A docente segue dizendo que terá que frequentar reuniões do colegiado para se defender de decisões do grupo, e que é necessário pensar na saúde do curso no presente e no futuro⁶⁶.

Com relação aos estudantes entrevistados, iniciamos nossa análise com uma questão de referência à cor e à etnia para identificação dos estagiários, além de buscar entender qual sua visão perante a diversidade em que estão inseridos.

Os educandos declararam sua identidade da seguinte forma: dois se identificaram como negros, e dois como pardos. A renda familiar provém do trabalho no campo. “De todas as comunidades, a constituição social dos distritos rurais são as mais individuais e as que relação mais íntima mantêm com determinados fatos históricos.” (WEBER, 1967 *apud* VELHO, 2009, p. 89) Neste sentido, não podemos desvincular o campo da cidade, pois a produção do campo na agricultura familiar são recursos essenciais para a alimentação local, de mercado e de vendas nas feiras das comunidades e cidades. Porém o agronegócio tem tomado grande parte do território no qual os estudantes estão inseridos, como podemos deduzir do questionário aplicado. De acordo com Martins (2014, p. 149): “Pobres povoados dos camponeses da frente de expansão permaneçam ao lado de fazendas de grandes grupos econômicos, equipadas com o que de mais moderno existe em termos de tecnologia.”

Para Arroyo (2014, p. 121) ainda “persistem as formas negativas de pensar e segregar os diferentes”. Pensar questões relativas à etnia em nossas universidades ainda é um caso sério, pois muitas universidades não adotam as políticas de afirmação para o ingresso de novos alunos, mesmo sendo este um ato aprovado por políticas públicas. Veio à tona que os cursos mais elitizados não aceitam as políticas imposta pelo governo federal. Na fala da gestão anterior do curso de Licenciatura em Educação do Campo, temos comprovada esta situação:

A coordenação da LE Campo contou com oposição forte da coordenação do Departamento e da direção do Instituto, que teve como resultado final a não aprovação do PPC do Curso antes do início das suas atividades. (Narrativa de Inácio, 02/09/2016)

É muito interessante refletirmos sobre estas questões, pois os estudantes, futuros professores de matemática nas escolas do campo, assinalaram que são correspondentemente de cor negra ou parda, de modo que esta licenciatura surge como

⁶⁶Comentário de Beatriz a respeito de lecionar disciplinas para a turma em 2017.

espaço agregador dos coletivos de identidade étnicas e raciais. As respostas dos estudantes colocam em evidência a diversidade presente nas universidades públicas, principalmente com as ações afirmativas. “A esse avanço da consciência dos direitos correspondem políticas de garantia de direitos.” (ARROYO, 2014, p. 121)

Com relação às pessoas que moram com os estudantes da LE Campo em sua casa, foi mencionado as seguintes situações:

Aluno 1: Lauridiana

Aluno 2: Fábio

Aluno 3: Silvo

Aluno 4: Lucíola

Quem são as pessoas que moram com os estudantes da LE Campo	
Aluno 1	Lauridiana diz que mora com filhos
Aluno 2	Fabio mora sozinho
Aluno 3	Silvo mora com esposa e um filho
Aluno 4	Lucíola mora com companheiro

Quadro 8: Pessoas que moram com os estudantes

Para Borges e Silva (2015) “a Demografia se constitui no estudo das populações no tempo e no espaço. Sua dinâmica, composição etária, distribuição geográfica e demais características estão calcadas no comportamento das variáveis que a compõem, isto é, a fecundidade, a mortalidade e a migração.” (BORGES, SILVA, 2015, p. 10) Durante todo o século XX ocorre o êxodo rural, porém, em meados dos anos sessenta, na segunda metade do século XX, este caso se intensificou com o governo incentivando a saída das famílias do campo para a cidade. De acordo com os dados do IBGE⁶⁷, relativos ao século XX:

Na reforma de 1967 é introduzido o Imposto sobre o Valor Adicionado e são introduzidos mecanismo para aumentar a eficácia da arrecadação. Na reforma de 1988, com o aumento da participação dos

⁶⁷ Para maiores informações ver o site do IBGE:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxhtml.shtm>

estados e municípios na arrecadação dos impostos de renda e sobre produtos industrializados, o governo federal intensificou a arrecadação de contribuições sociais indiretas, não compartilhadas com estados e municípios, como COFINS, CSLL e CPMF.⁶⁸ (IBGE, 2016, p.1)

Temos como dados concretos o fato de que com a chegada das fábricas e a intensificação do trabalho nas indústrias, e seus possíveis benefícios, fez com que as pessoas procurassem um outro modo de vida. Neste sentido, entendemos por meio das respostas do questionário que as famílias oriundas do campo não são mais aquelas de antigamente, e que as casas também não são grandes com diversos cômodos como ocorria outrora (Figura 11). Na questão seguinte teremos uma base da totalidade de pessoas que moram com as pessoas entrevistadas, vejamos a seguir.

A questão que busca conhecer: Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você);

Aluno 1: Lauridiana quatro pessoas;

Aluno 2: Fabio um pessoa;

Aluno 3: Silvo três pessoas;

Aluno 4: Lucíola duas pessoas.

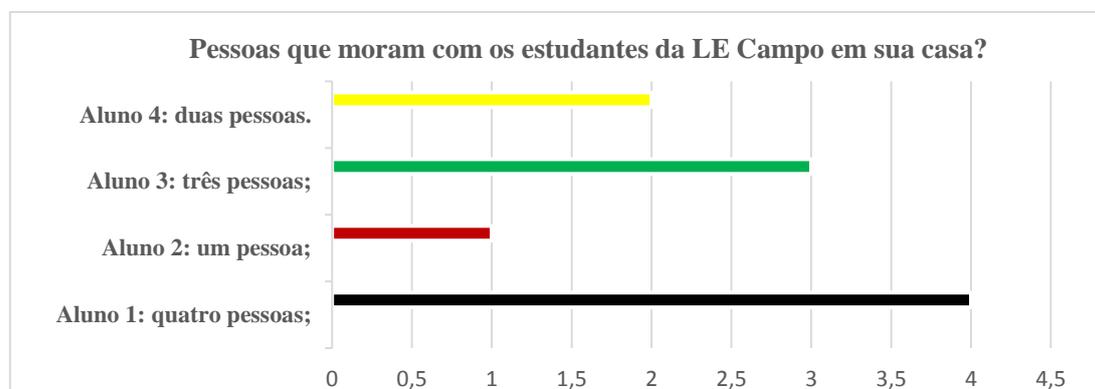


Figura 11: Quantidade de pessoas que moram com os estudantes da LE Campo

É notório que, dos anos sessenta para os anos setenta, o país saiu rapidamente de um estágio rural para um estágio urbano, como já referido. O IBGE apresenta por meio de estatística o que ocorreu naquela ocasião, chamando a atenção para a passagem do Brasil de rural a urbano ao longo do século XX:

O século XX foi caracterizado, no Brasil, por um intenso processo de urbanização iniciado em meados do século e fortalecido a partir de

⁶⁸ COFINS - Contribuição para Financiamento da Seguridade Social; CSLL- Contribuição Social Sobre o Lucro Líquido; Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira – CPMF.

1960. A parcela de população urbana passou de 31,2% em 1940 para 67,6% em 1980. A mudança de país predominantemente rural para urbano ganhou velocidade no período 1960-1970, quando a relação se inverteu: dos 13.475.472 domicílios recenseados no Brasil em 1960, pouco menos da metade (49%), se situavam nas áreas urbanas; em 1970, quando foram contados 18.086.336 domicílios, esse percentual já chegava a 58%. Um dado interessante sobre o mesmo período ilustra a diferença que então existia entre o campo e a cidade em termos de padrões de consumo. No Brasil de 1960, 61% dos domicílios tinham fogão a lenha e somente 18% fogão a gás. Em 1970, o percentual de domicílios com fogão a lenha passava de 45%, mas os que tinham fogão a gás já perfaziam 42% do total. A mudança para fogão a gás restringiu-se, porém, ao meio urbano: enquanto o percentual de domicílios com fogão à lenha baixou de 41% para 20% nos domicílios urbanos entre 1960 e 1970, na área rural o percentual se manteve praticamente inalterado, em torno de 80%. (IBGE, 2016, p. 1)

Estudos realizados a respeito da projeção de níveis e padrões de fecundidade no país na últimas décadas constatou um índice de natalidade baixo no Brasil, caindo para taxas bem abaixo da normalidade brasileira, isso significa que daqui há alguns anos o país apresentará uma faixa etária elevada, conforme Campos e Borges (2015, p. 30):

As modificações no comportamento reprodutivo observadas nos últimos séculos são uma mudança marcante na história da população. De um nível de fecundidade tido como natural, com elevado número de nascimentos, a fecundidade caiu para níveis extremamente baixos, muitas vezes inferiores ao número necessário para ao menos manter a população com o mesmo tamanho no longo prazo.

O motivo da diminuição da população que mora no campo, e exatamente as pessoas que residem nas comunidade rurais, nos leva ao questionário (Figura 11) que faz menção ao total de pessoas que moram na casa dos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. O número de pessoas observadas nas respostas limita-se a quatro, em consonância com os dados apresentados pelo IBGE (2015), Campos e Borges (2015). Talvez o êxodo rural tenha surtido efeitos significativos para esta população, pois o que parece é que estes alunos são sobreviventes de áreas em que o agronegócio tem fincado sua bandeira, e aglomerado pessoas que não conseguiram ou talvez resistiram e não quiseram sair da zona rural.

Período	Êxodo rural (%)
1950–1960	17,4
1960–1970	17,2
1970–1980	15,6
1980–1991	9,4
1991–2000	6,6
2000–2010	3,5

Tabela 1: Períodos do êxodo rural para a urbanização⁶⁹

A questão que busca conhecer: Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

Aluno 1: Lauridiana trabalha e é responsável pelo sustento da família;

Aluno 2: Fábio trabalha, mas não é independente financeiramente;

Aluno 3: Silvo trabalha e é responsável pelo sustento da família;

Aluno 4: Lucíola trabalha e é independente financeiramente.

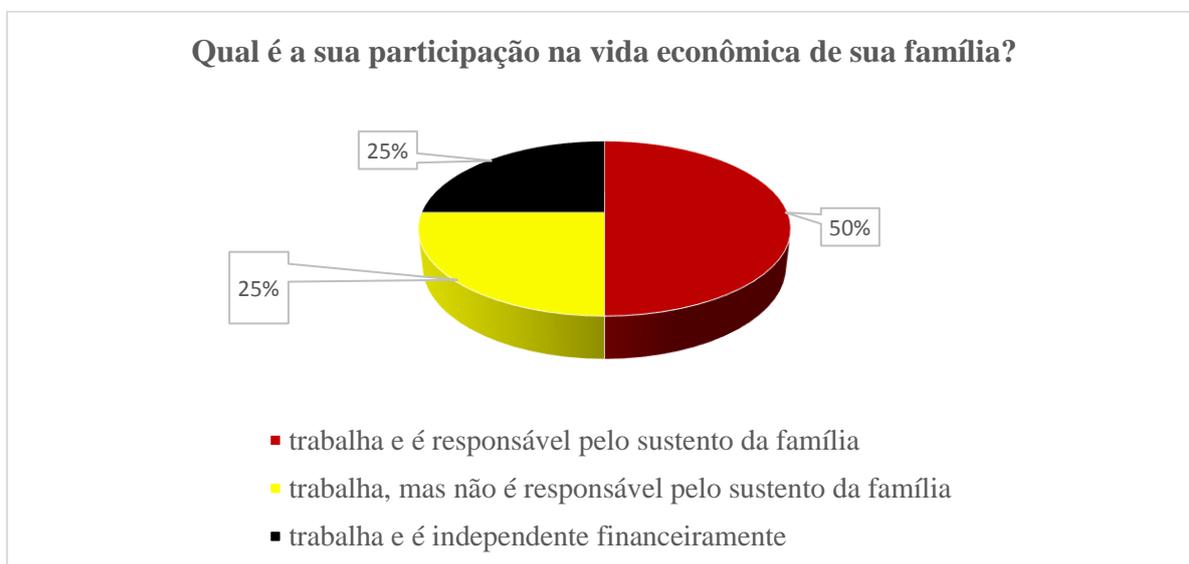


Figura 12: Participação na vida econômica da família.

⁶⁹ Fonte: IBGE (2010) – Disponível em : <http://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/80653/1/Exodo-e-sua-contribuicao.pdf> Acesso em 21 de abril de 2016.

Quando os educandos afirmam que a sua renda familiar vem do campo e da cidade, nos remetem ao pensamento de Marx Weber (1967), quando afirma “que não existe uma sociedade rural separada da comunidade urbana, no presente, em grande parte do mundo civilizado.” (WEBER, 1967 *apud* VELHO, 2009, p. 89) Se pensarmos nos vilarejos europeus, podemos constatar que estes sobrevivem da sua própria produção agrária, retirando seu sustento de terras produtivas e de animais que servem para seu sustento, por meio do trabalho manual e artesanal.

Porém, o que estamos ilustrando aqui, nesta pergunta feita aos educandos por meio do questionário da LE Campo, é que o estudante participa ativamente na vida econômica de sua família. Dois estudantes disseram que trabalham e são responsáveis pelo sustento de sua família; um dos estudantes relatou que trabalha, mas não é independente financeiramente, e outro estudante assinalou que trabalha e é independente financeiramente (Figura 12).

Na continuação de nossa análise, verificamos que todos os estudantes da LE Campo trabalham, e isso é fundamental, pois estes podem vincular a ação educativa que ocorre na universidade com seus conteúdos do eixo integrador, eixo formador, nas plenárias, nas suas discussões, nas matérias específicas da habilitação em matemática, para serem confrontadas com seu cotidiano no mundo do trabalho. “Neste sentido, percebemos uma preocupação em formar sujeitos capacitados para tomada de decisões no meio social, como político e econômico.” (COSTA, 2008, p. 42)

Para o Patrono da Educação Brasileira,⁷⁰ “subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tentar ‘enchê-los’ com que aos técnicos lhes parece certo são expressões, em última análise, da ideologia dominante.” (FREIRE, 2015, p. 46) Por esse motivo trabalhamos com a Pedagogia da Alternância, que dá suporte aos educandos em tempo de férias do trabalho ou da colheita, permitindo que venham à universidade e frequentem os bancos escolares em tempos de recesso e de férias de um curso tradicional.

Para Freire (2015, p. 46), os educandos não podem e não devem ser “considerados como ‘vasilhas’ vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação.”

⁷⁰Paulo Freire foi considerado o Patrono da Educação Brasileira, nomeado através da Lei nº 12.612, assinada pela Presidente Dilma Rousseff e pelo Ministro da Educação Aloísio Mercadante, em 13 de abril de 2012.

Estes sujeitos devem estar no mundo e com o mundo, como sujeitos históricos, sociais e ativos como diz Freire na passagem de sua obra *Educação como Prática da Liberdade*.

Desta forma, a “capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. O que, porém, não apenas se pode mas se deve discutir é a forma de compreender e de buscar o aumento da produção.” (FREIRE, 2015, p. 46) Com esta vertente, no curso da LE Campo, alguns docentes começaram a desenvolver um projeto⁷¹ que contemplasse as concepções de Freire quanto ao aumento de fabricação do leite, dos meios de produção, utilizando a matemática para tratar de mecanismos essenciais para o plantio, derivados e utilização de terras para o gado.

O triângulo mineiro, por sua localização específica, é considerado uma região das mais produtivas na área da pecuária no Estado de Minas Gerais; é onde se cria o gado da raça Zebu, considerada de alto nível. O projeto engavetado iria tratar das questões de pastagens, de melhoramento, de modelagem matemática, de otimização de terras, e outros meios que envolvam matemática e trabalho no cotidiano do campo.

A questão que busca conhecer: A economia da região onde mora, temos:

Aluno1: Lauridiana agronegócio e agricultura familiar;

Aluno 2: Fabio agronegócio e agricultura familiar;

Aluno 3: Silvo pecuária e agronegócio;

Aluno 4: Lucíola agricultura familiar.

⁷¹ O projeto está na gaveta, foi realizado pretendendo envolver estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, para possíveis estágios nas empresas que tratam do assunto, e a intenção seria a apresentação do levantamento dos dados no colegiado do curso, e nos órgãos competentes, este trabalho não foi implantado, por que ocorreu alguns entraves no meio do caminho.

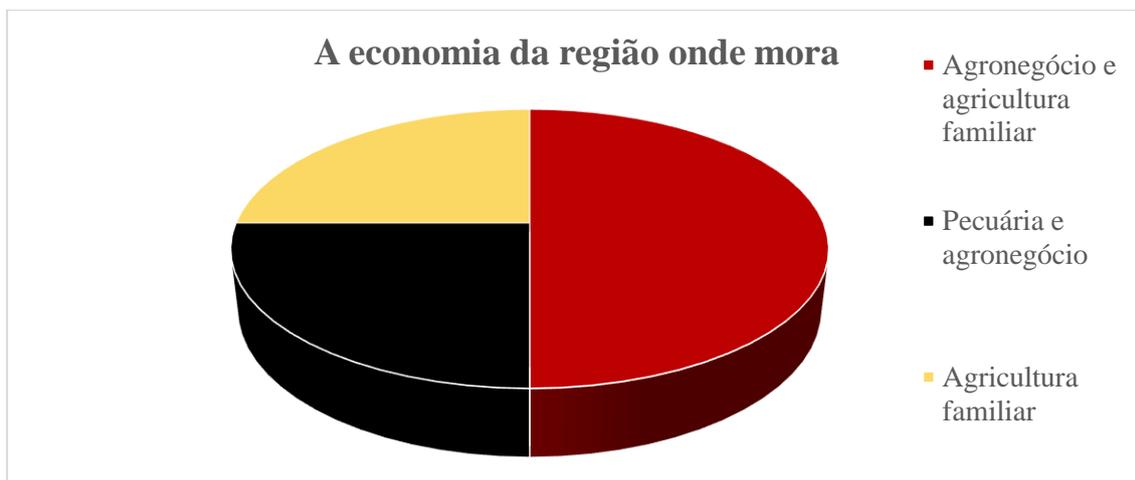


Figura 13: Questão econômica da região

O que podemos constatar é que a região dos alunos da LE Campo é predominantemente vinculada ao agronegócio e à agricultura familiar (Figura 13). Alguns pesquisadores observam que o “esgotamento de um longo ciclo de crescimento econômico no início da década de 1980 e o fim da ditadura militar, em 1985, são demarcadores significativos do novo arranjo da ordem econômica e política em mutação.” (DELGADO, 2010, p. 88)

No Brasil a agricultura familiar sempre foi deixada de lado pelos empresários. Nós sabemos que o Brasil produz para exportação, conforme Ribeiro (2015) em *Ensaio Insólitos*, e que valoriza uma cultura capitalista voltada para a manutenção dos negócios nacionais e internacionais. “O importante a assinalar é que, modéstia à parte, aqui no Brasil se tinha inventado ou ressuscitado uma economia especialíssima, fundada num sistema de trabalho que, compelindo o povo a produzir o que ele não consumia – produzir para exportar .” (RIBEIRO, 2015, p. 19)

Enquanto na agricultura familiar o investimento é menor do que deveria ser, com a bancada dos deputados que lhe dão sustentação em Brasília também é menor. Assim, como alavancar a agricultura familiar? Como fazer com que as pessoas permaneçam no campo? Como formar professores que irão ensinar matemática para trabalhar nas escolas do campo, sendo eles nativos? Isso não é tarefa fácil, pois há a presença dos latifundiários e estes não cedem parte das terras para a agricultura familiar, para a produção de alimentos e produtos básicos, pois geralmente estão a serviço da agropecuária, especialmente no Sudeste brasileiro, região onde se localiza a maioria dos estudantes da LE Campo.

Por outro lado, também vimos, no primeiro semestre de 2016 o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) sendo extinto, o Ministério que socorria os pequenos agricultores com seus projetos de Assistência Técnica e Extensão Rural que estava com editais abertos. “No Brasil a Lei 11.326 de julho de 2006 define a agricultura familiar. Entre os critérios, as unidades produtivas devem ter até quatro módulos fiscais (que variam de tamanho em todo o país) e a mão de obra deve ser, predominantemente, da própria família.⁷²” (MDA, 2016, p. 1)

Já “o censo Agropecuário de 1996 registra um milhão a menos de estabelecimentos, comparativamente ao de 1985.” (DELGADO, 2010, p. 93) No entanto, com a modernização das máquinas agrícolas, o potencial de exportação na última década do século XX e início do século XXI, fez com que uma grande quantidade de trabalhadores não fosse habilitada a trabalhar no ramo. A demanda por trabalhadores diminuiu no agronegócio, semelhante ao que ocorreu na fase mais efervescente da industrialização, no que se refere à condição de trabalho, a salários baixos e direitos trabalhistas. Com a recente “fase de expansão do agronegócio gera a ampliação do setor de subsistência, uma massa de trabalhadores desocupados e camponeses sem excedentes⁷³, descartados do novo processo de modernização técnica da agropecuária.” (DELGADO, 2010, p. 105)

Pergunta: A relação das escolas que estudou no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Se a instituição era pública ou privada?

Dos quatro alunos apenas um indicou que estudou em escola privada nos três níveis, os outros alunos indicaram que estudaram em escolas públicas (Municipal ou Estadual).

⁷² Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

⁷³ Estes trabalhadores são considerados excedentes, pela vulnerabilidade do trabalho pesado que cumpriram durante anos em usinas, na agroindústria, na pecuária e outros, essas pessoas muitas vezes foram submetidos a elementos químicos, denominados defensivos, pesados que degradam sua saúde, e o ambiente em geral.

Pergunta: você trabalhou quando estudava no Ensino Fundamental I?

O aluno 1: Lauridiana aponta que não trabalhou no Ensino Fundamental I

O aluno 2: Fabio aponta que trabalhou no Ensino Fundamental I

O aluno 3: Silvo aponta que não trabalhou no Ensino Fundamental I

O aluno 4: Lucíola aponta que não trabalhou no Ensino Fundamental I

Antes de começar a analisar este tópico, é necessário deixar claro que existem trabalhos e serviços que a criança pode desenvolver desde pequena. Isso não é um absurdo, pois percebemos que alguns pesquisadores, (FREIRE, 2015); (PISTRAK 2011); (SHULGIN, 2013), entre outros, defendem a dicotomia educação e trabalho. “Na ingenuidade, que é uma forma ‘desarmada’ de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não admiramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado. (FREIRE, 2015, p. 56)

Segundo os dados coletados no questionário, no que se refere aos alunos que trabalharam durante o ensino fundamental I, podemos verificar que apenas um educando respondeu que trabalhou, os outros estudantes não participaram de nenhuma atividade relacionada ao trabalho. Alguns autores argumentam sobre a importância da iniciação ao trabalho na escola, a qual pode ocorrer tanto no jardim como em outros lugares, desde a infância. Assim, Shulgin (2013), baseado no trabalho de Dewey em sua obra *Introdução á filosofia da educação*, aponta que “o verdadeiro conhecimento é apenas aquele que está unido à capacidade, que dá a possibilidade de adaptar os nossos objetivos e desejos as reais condições de vida.” (DEWEY *apud* SHULGIN, 2013, p. 30) O que é interessante neste caso do trabalho para a criança, é que para Shulgin (2013), baseado em Dewey, a escola se conecta com a própria existência. “O trabalho produtivo pode ligar a escola com a vida, torna-se um hábito, pelo qual a criança aprende diretamente da própria vida.” (SHULGIN, 2013, p. 30)

Para Shulgin (2013), “o trabalho manual é a maneira pela qual se conduzem as crianças por todas as etapas da evolução da humanidade, um meio para mostrar as necessidades básicas da sociedade e as formas de sua satisfação.” (SHULGIN, 2013, p. 31) Desta forma, o exemplo seguinte aponta que tal iniciativa, ao considerar o trabalho como uma prática na escola, não significa um absurdo, como podemos observar na citação seguinte. “Na quarta série (10 anos de idade), eles estudam a produção e o artesanato da *sua cidade ou do campo*: fábrica de sapatos, moinho, trabalho no campo.

Organizam-se excursões à fábrica e à fazenda. Na quarta série, fazem-se visitas e estudos dos correios locais, etc.” (SHULGIN, 2013, p. 31)

No entanto, voltando ao questionário, entendemos que “o próprio trabalho escolar leva em conta esses requisitos: o jardim na escola é organizado neste espírito, de modo como é possível, nos quintais dos alojamentos infantis” (SHULGIN, 2013, p. 32-32). Importa assinalar que escrever sobre as ações educativas de alunos em níveis distintos matriculados nos primeiros ciclos nos leva a entender as dificuldades práticas enfrentadas. Nesse exercício, fomos descobrindo, com Pistrak (2011), “toda uma série de ideias de pedagogia social: e elas foram se tornando cada vez mais sólidas no processo de nossa luta.” (PISTRAK, 2011, p. 16)

A pergunta: você trabalhou quando estudava no Ensino Fundamental II?

O aluno 1: Lauridiana aponta que não trabalhou no Ensino Fundamental II

O aluno 2: Fabio aponta que trabalhou no Ensino Fundamental II

O aluno 3: Silvo aponta que trabalhou no Ensino Fundamental II

O aluno 4: Lucíola aponta que trabalhou no Ensino Fundamental II

Ao analisar a questão *se os educandos trabalharam quando estudavam no ensino fundamental II*, a resposta foi diferente, pois três alunos trabalharam e apenas um não trabalhou. Lembramos que neste período os alunos são adolescentes e já têm uma visão mais ampla das situações e da sociedade a qual pertencem. É neste momento que os adolescente querem sair de casa com seus colegas de classe, seus primeiros relacionamentos (namoradas e namorados), afinal eles precisam ter condições financeiras para sair, seja com namorada(o) ou com os colegas, também se tornam mais exigentes com relação ao consumo. Isso é mais problemático nas classes menos favorecidas, muitos adolescentes começam a trabalhar bem cedo. No entanto, o “conhecimento tem sua origem nas experiências sociais, os trabalhadores em seus movimentos trazem experiências e conhecimentos radicais sobre as relações entre trabalho/conhecimento.” (ARROYO, 2014, p. 90)

Por isso, estes estudantes tem sua visão a respeito da escola e do trabalho, porém muito deles precisam sair da escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar, os “alunos que muitas vezes não têm vozes para pensar em um futuro melhor para sua

família.” (COSTA, 2014, p. 4440) Pensando nisto, “como trazer essas experiências e conhecimentos do trabalho ao direito ao conhecimento da classe trabalhadora e de seus(suas) filhos(as) ao chegarem na escola e aos centro de educação popular?” (ARROYO, 2014, p. 90) Um outro exemplo que pode ser trabalhado com os estudantes: “Na quinta e sexta série, ano da vida escolar, o estudo da indústria continua, e aqui se realiza o conhecimento das principais indústrias do mundo. O estudo da economia nas últimas quatro séries está associados com o exame da gestão.” (SHULGIN, 2013, p. 31)

Na sétima série segue com o estudo da história de algumas instituições públicas. É interessante aprender a própria organização do trabalho. Assim, pode-se discutir a respeito do que são feitos os produtos produzidos em nossa cidade, e principalmente os que não ficam na cidade, ou seja, são levados para outra comunidade. (SHULGIN, 2013) Desta forma, o professor tem uma relação com o estudante. Ele percebe este ou aquele que tem sua responsabilidade a ser assumida em sua família, a ser cumprida como pessoa participante da sociedade, assim “é preciso, portanto desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica, senão, será impossível criar a nova escola.” (PISTRAK, 2011, p. 21)

A pergunta: você trabalhou quando estudava no Ensino Médio?

O aluno 1: Lauridiana aponta que trabalhou no Ensino Médio

O aluno 2: Fabio aponta que trabalhou no Ensino Médio

O aluno 3: Silvo aponta que trabalhou no Ensino Médio

O aluno 4: Lucíola aponta que não trabalhou no Ensino Médio

Neste tópico *sobre o trabalho no ensino médio* percebemos que três alunos trabalharam, e um não trabalhou, nota-se então que a maioria dos participantes da pesquisa trabalharam durante o ensino médio. Neste caso em particular, podemos ver que os universitários foram persistentes ao que se refere à escola e ao trabalho, pois manter essa relação entre escola e trabalho é uma luta diária que faz com que estes educandos tenham alguma responsabilidades no procedimento educativos.

Durante a elaboração da pesquisa percebemos alguns problemas de resistências com relação ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, com relação ao

questionamento da alimentação e da hospedagem oferecida aos alunos, além de certa oposição junto a gestão (Beatriz e Inácio) do curso.

Ainda que durante as aulas surgissem questões políticas, estes sujeitos por terem uma história de vida de enfrentamento dada as circunstâncias vividas em seu cotidiano por enfrentar todas as mazelas que o poder público impõem, apresentam sérias dificuldades com relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula. “Esses são os aprendizados e as pedagogias que os trabalhadores em seus movimentos trazem para a escola do trabalho, dos acampamentos e assentamentos, para a educação do campo, quilombola, indígena e para as escolas públicas populares urbanas.” (ARROYO, 2014, p. 90)

No entanto, estes coletivos contém suas pedagogias, suas crenças, seus mecanismos de atuação na sociedade, e não podemos deixar de considerar os relatos que são apresentados por estas pessoas que chegam à universidade, um ambiente totalmente diferente do seu habitar natural, e ficam hospedados em um hotel ou em casa, com outros alunos que não conhecem e isso ocasiona problemas de diversas natureza. Eis um exemplo: com a chegada das marmitas no horário do almoço, alguns estudantes da licenciatura do campo vieram reclamar com um professor sobre a refeição, pois estes alunos não eram acostumados com alguns tipos de alimentos servidos no local.

A coordenadora indicou que é preciso rever o que foi oferecido no lanche, posto que foi muito calórico, e no almoço, posto que a qualidade ficou a desejar. (Ata nº. 16/2015 de Reunião Ordinária do Colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo, parágrafo 90)

No primeiro semestre de 2016 volta a discussão da alimentação, vejamos a seguir:

Diário de Campo do pesquisador: o aluno e a cultura alimentar.

Pasárgada⁷⁴, 10 de janeiro de 2016.

Me recordo de estudantes de licenciatura em Educação do Campo, em alguns momentos reclamando da alimentação, um dos estagiários e um docente chegou ao cúmulo de dizer que achou um bezouro na comida, além de considerar a comida muito forte e salgada, disseram que no hotel alguns estudantes passaram mal, isso ocorreu talvez por terem uma carga horária de estudo elevado. Em um episódio específico, eu precisei conversar com o responsável pela alimentação,

⁷⁴ A cidade em que os diários de campo foram elaborados será identificada com nome fictício Pasárgada.

para diminuir a quantidade de sal, pois alguns estudantes consideravam fortes a comida. (Diário do Pesquisador, 2016)

Fim...

A situação apresentada no diário de campo vem ao encontro dos dizeres do vice-coordenador Inácio, pois a gestão de Beatriz e Inácio estava sofrendo com um forte desrespeito por parte de algumas pessoas do curso. Na reunião ordinária do Colegiado do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no mês de outubro de 2015, o gestor Inácio narra um episódio com relação às contradições impostas:

Atualmente os alunos tem reclamado que não estão recebendo reembolso, mas eles reclamam sem ao menos verificar no banco, e nós temos comprovações que foram pagos. (Ata nº. 027/2015, fala de Inácio a respeito do depósito da bolsa que os alunos recebem para mantimento na universidade)

Em *Pedagogia da Autonomia* Freire discute a responsabilidade que o discente deve ter ao longo da formação: “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.” (FREIRE, 1996, p. 17)

No próximo tópico, iremos apresentar as discussões a respeito das narrativas que foram coletadas com os gestores, os estudantes, e as falas do pesquisador em seu Diário de Campo, (nos encontros, nas narrativas, na universidade, nas escolas, e outros ambientes), por meio das aulas na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, esta fase que foi definida por meio dos dados coletados com os estagiários da LE Campo, em nossa pesquisa, além dos argumentos dos gestores que contribuem para o conhecimento pedagógico da pesquisa.

5.3 A respeito da Dimensão Pedagógica do Curso de Educação do Campo Habilitação em Matemática

A respeito da dimensão pedagógica a ser estudada, de acordo com a investigação proposta, as falas do diário de campo do pesquisador, do círculo de discussão, do questionário dos educandos, dos documentos coletados do curso pelas entrevistas e narrativas. Para Freire (1996) é preciso, desde o começo do processo de formação, que o educando busque se libertar da educação ingênua. A fim de discutir os afazeres que os estagiários devem desenvolver durante a disciplina, foi apresentada a seguinte sugestão:

Diário de Campo

Pasárgada, 18 de julho de 2016.

Primeiro dia do Tempo-Escola, disciplina Estágio Supervisionado em Matemática I, o início de uma jornada:

ESTE relato faz parte do diário de campo que venho desenvolvendo para direcionamento de minha pesquisa de doutorado em Educação, juntamente com a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, da qual sou o professor orientador na Universidade.

No dia 18 de julho de 2016, às 14:00 horas é dado início a aula no laboratório de Física na Universidade e término às 19h: 10min. A aula começa com o professor apresentando o Plano de Ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, comentando a carga horária total de 120 horas-aula, tendo 15 horas-aula teórica e 90 horas-aula de prática e 15 horas-aula de atividade disciplinar. O objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo programático, estratégia de trabalho, avaliação a ser desenvolvida durante o Estágio Supervisionado em Matemática I, e para finalizar, apresentação das referências bibliográficas para tal estudo.

Após apresentar o Plano de Ensino, o docente faz comentário do que será importante para constituir-se o estágio: *a vivência na escola, observação, do entorno escolar, e de outras questões que o estagiário poderá realizar no Estágio Supervisionado.*

No mesmo dia 18 de julho de 2016, o pesquisador apresenta a sua pesquisa de doutorado e o objetivo a ser alcançado, expõe o termo de consentimento da pesquisa e a importância da divulgação dos dados, que por fim os estagiários leram e assinaram, e o questionário que faz parte da pesquisa foi respondido e assinado por eles também.

Fim...

Os alunos provêm do campo ou de cidades pequenas. Em Pedagogia do Oprimido, Freire apresenta em seu texto o fundamento do ato de libertação e de criticidade. Estes alunos chegam à universidade, porém percebemos que os outros cursos menosprezam estes estudantes vindos do campo, que durante muito tempo não tiveram um lugar nos bancos universitários. No artigo denominado: Relato, projeto de estágio, e prática de ensino entre alunos de licenciatura e alunos da escola pública, publicado nos *Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores/XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, em Águas de Lindóia, no ano de 2014, Costa (2014) comenta a respeito das classes desfavorecidas ao acesso à universidade, e como seria o trabalho com os denominados excluídos do meio educacional, vejamos:

Como motivar estudantes de escolas públicas periféricas a flexionar a catraca universitária? Sendo que há concorrência nos cursos, e os estudantes de escolas públicas periféricas nem sempre tem seu lugar nos bancos universitários e também são poucos que acreditam que podem ter, pois suas experiências não são motivadoras, e muitos nem terminam o ensino básico. (COSTA, 2014, p. 4440)

Desta forma, os estudantes do projeto da LE Campo agora podem dividir a mesma sala de aula, em períodos intercalados e distintos daqueles estudantes de medicina, de engenharias, letras, e outros. Geralmente a pessoa que vive no campo, em comunidades, assentamentos, ou periferias na zona urbana, é

aquela que tem de ser forjada com ele [...] na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2014a, p. 43)

Baseado no questionário que os estagiários preencheram identificamos a potencialidade em narrar, advindas nos tempos de estudantes, antes de ir atuar como estagiário na escola básica. As situações demonstram os alunos e suas experiências desde os primeiros períodos de vivência na escola.

Vamos às narrativas? Iniciamos com a de Lauridiana, o ato de narrar a respeito do tempo escolar:

Desde pequena a matemática foi importante para minha vida. No jardim e pré pude aprender um pouco sobre os primeiros números, conforme eu estudava e avançava nas séries este conhecimento só aumentava, e cada vez mais a matemática fazia parte de minha vida no dia-a-dia. (Narrativa de Lauridiana, em 18 de julho de 2016)

Lauridiana argumenta como foi utilizada a matemática para sua alfabetização, desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, é interessante observarmos como a fala da aluna busca relacionar a matemática e o dia-a-dia o que nos faz lembrar as palavras de Nunes (2011, p. 31): “Uma compra ou venda numa feira, uma interpretação de uma planta numa construção, um cálculo de material para construção de um móvel são atividades cotidianas cuja organização envolve conhecimento lógico-matemáticos.” Segundo este raciocínio, os estudantes começam a dar os primeiros passos para a lógica e as regras que são postas na aprendizagem em matemática.

Quando a educação primária se estende a uma parcela mais ampla da sociedade, definem-se três capacidades básicas que todos alunos devem adquirir: ler, escrever e calcular. Isto era considerado suficiente para os requisitos de trabalho da maioria e os níveis mais elevados dos conhecimentos reservavam para poucos. (PARRA, 1996, p. 187)

O episódio abaixo, relativo à questão pedagógica da cultura escolar, revela a dificuldade no processo da aprendizagem:

Na minha escolarização, usei minhas tampinhas e palitos de picolés para aprender as primeiras somas e subtração. Nos anos seguintes cada professor ensinava de uma forma diferente, umas usavam tampas, outras palitos, a maioria, ensinava de forma tradicional, ela usava apenas o quadro e giz o que deixava mais complicado a aprendizagem. E assim foi até eu concluir o ensino fundamental e médio. (Narrativa de Lauridiana, a respeito dos primeiros contatos com a matemática na escola, produção no dia 18 de julho de 2016)

É narrando que se aprende, para que o outro entenda, como diz Walter Benjamin em *A vida dos Estudantes*. Será que isso ocorreu mesmo, quando a pessoa diz que usando o quadro negro e giz, ficou mais complexo, ou o próprio aluno não tinha interesse em aprender alguns conceitos da disciplina? Pesquisadores têm discutido sobre o fracasso escolar, e essa questão é complexa e envolve uma série de fatores. A “chamada ‘privação cultural’ ou dos ‘indivíduos marginalizados’ aponta para a existência das mais variadas deficiências entre crianças de ambientes desfavorecidos, deficiências estas que são tanto de natureza cognitiva como de ordem afetiva e social.” (NUNES, CARRAHER, SCHLIEMANN, 2011, p. 42) Quando Lauridiana, diz que aprendeu matemática por meio de materiais concretos, no ensino fundamental I, com manipulação de objetos, o que posso dizer a respeito disso? Será que ela gostaria de ficar toda a vida escolar com materiais manipuláveis para o ensino da matemática? Pensando assim, ela não poderia aprender matemática, nos anos posteriores ao ensino fundamental II e ensino médio, apenas com materiais, pois existem meios formais, regras algébricas que são intrínsecas à matemática e à sua lógica. E acreditamos que também a estagiária não iria se submeter a fazer um curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática. Talvez a compreensão tenha deixado a desejar, porém não estamos afirmando nada, como diz Fernando Pessoa (1997, p. 122):

*A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa,
Fui até ao campo com grandes propósitos.
Mas lá encontrei só ervas e árvores,
Em que hei-de pensar?*

Talvez tenha ocorrido muita dificuldade, pois a aprendizagem é um processo que demanda tempo de estudo e dedicação. Estamos fartos, acreditamos que muitos docentes também estão, não sabemos tudo, *temos consciência que o ser humano está em constante construção é um ser inacabado* (FREIRE, 2014), pois o estudante tem que levar em consideração que não sabe determinado assunto, precisa dedicar um tempo razoável a isso, ou seja, o máximo para que aprenda. Todos passaram por esta situação, sem distinção das instituições, das crenças, e atitudes. Desta forma, atribuímos as palavras do poeta “Sê todo em cada coisa. Põe quanto és. No mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.” (PESSOA, 1997, p. 72)

Nesta narrativa de Silvo percebemos a crença que este deposita na aprendizagem em matemática:

Minha mãe vivia falando das notas e logo dizia, esse menino vai ser engenheiro, eu acredito que pela, facilidade na matéria [...] minha mãe estava com razão na preferência pela matemática. Eu hoje estou próximo do meu sonho minhas expectativas sobre o curso de licenciatura em matemática são grandes. (Silvo narrando suas expectativas sobre o curso, em 18 de julho de 2016)

Nesta fala percebemos que o educando possui expectativas no que diz respeito a disciplina, no entanto, em sala de aula verificamos sérias dificuldades de compreensão relativamente ao material didático trabalhado, além de demonstrar certa hostilidade ao negar-se⁷⁵ a realizar as atividades previstas no Plano de Ensino de Estágio Supervisionado em Matemática I. Então, como dizer que ele acredita veridicamente que tem vocação para tal disciplina?

No dia 25 de julho foram apresentados aos alunos os documentos para serem preenchidos na escola para realização do estágio, conforme o Diário de Campo a seguir:

Diário de Campo

Pasárgada, 25 de julho de 2016.

Entrega das fichas para realizar o Estágio Supervisionado em Matemática I:

No dia 25 de julho de 2016, às 16h: 40 min, inicia nossa aula. Foi deixado com os futuros professores os materiais necessários para desenvolver o Estágio Supervisionado em Matemática I. De acordo com as orientações gerais para realizar o Estágio Supervisionado em Matemática I da Lecampo, temos a seguinte situação: 5º período:

⁷⁵ Ver Diário de Campo do Pesquisador.

mapear o estabelecimento de ensino no qual o estágio será preferencialmente realizado ao longo dos semestres seguintes, caracterizando-o sociodemograficamente e pedagogicamente (UF, 2014).

Os documentos deixados com os estudantes foram os seguintes:

Termo de Compromisso (3 vias)

Plano de Estágio (3 vias)

Formulário de Avaliação de Desempenho com Atestado de Conclusão do Estágio (2 vias)

Relatório Final de Atividades (1 via)

Formulário de Frequência de Estágio (1 via)

Carta de apresentação do estagiário

Para cada formulário, foram explicadas as etapas que deverão ser preenchidas e elaboradas durante a realização do estágio.

Neste caso é necessário e primordial apresentarmos o Diário de Campo que foi produzido em sala de aula, no dia e hora do círculo de discussão, justamente no momento que tal aluno recusou-se a fazer as atividades previstas no cronograma do Plano de Ensino.

No diário de campo do dia 27 de julho o docente apresentou algumas atividades que os estudantes deveriam fazer para entregar durante a disciplina, por exemplo, os estudantes tinham que produzir um texto de até uma lauda, uma vez por mês. O estudante Silvo diz que seria muita atividade para ser desenvolvida no momento do estágio, e comenta que o texto de Paulo Freire apresentado em aula na disciplina de estágio estava ultrapassado. Os textos de uma lauda para inserir na pasta de estágio, seria para ele uma forma de facilitar o Relatório Final de estágio, pois estariam prontas as atividades, com suas anotações, porém as recomendações não foram aceitas pelos alunos, que alegaram estar “fechados” entre eles. O professor achou muito estranho aquela fala, pois era uma atividade que deveria ser desenvolvida na disciplina. Retornemos ao Diário de Campo do Pesquisador:

Diário de Campo: Círculo de Discussão

Pasárgada, 27 de julho de 2016.

Início de uma conversa

No dia 27 de julho no horário das 10h: 40 min, é iniciado uma discussão a respeito das narrativas e das escritas sobre o ambiente escolar. Os alunos entraram em um consenso que não iriam fazer as escritas e me enviar, mesmo sendo parte do próprio Plano de Ensino para avaliação no que condiz ao ambiente escolar.

O aluno Silvo se exaltou e se negou desenvolver as atividades disciplinares de escrita e enviar nas datas que foram propostas pelo docente, pois dizia que seriam mais horas de trabalho, e que não existe

nada na lei que obrigue eles a fazerem atividades de escrita para o estágio.

O professor salienta sobre a importância em descrever o ambiente escolar todas as vezes que fossem até a escola, uma vez que fazendo pequenos textos com as idas na escola, seria melhor para depois elaborar o Relatório Final de Estágio Supervisionado em Matemática I.

A aluna Lucíola, pergunta:

Professor você aceita convalidar a carga horária de estágio supervisionado que fiz no curso de Pedagogia para o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática?

O professor responde:

- Aluna o estágio que você desenvolveu foi nas escolas de Ensino Fundamental I, aqui estamos falando de estágio supervisionado em Matemática I, em escolas do Ensino Fundamental II (6º ano à 9º ano), pensando assim, você tem que levar em consideração que a realidade é outra, a idade dos alunos matriculados são outras, a estrutura escolar também é outra, a formação dos professores no E.F. II também é outra, o Projeto Pedagógico é distinto das escolas do primeiro ciclo. Sendo assim, não existe possibilidade em aproveitar sua carga horária desenvolvida no curso de Pedagogia.

Quando Lucíola ouviu isso, também não aceitou escrever os textos e enviar.

E comentou que poderia deixar eu ver as anotações do caderno dela, e o que foi feito durante o estágio, mas textos não faria.

No momento, senti o chão desabar, pois eu contava com esse material para a análise que pretendia fazer na minha pesquisa. Outra situação, que ficou clara, foi a própria negação dos futuros professores em fazer as atividades propostas para entregar, no formato de registros, pasta de estágio, portfólio, dentre outros.

Perguntei para o aluno Fabio:

Fabio você irá fazer a escrita sobre o ambiente escolar e seu entorno, e me enviar?

O estudante diz:

- Eu também não vou fazer professor, eu estou de acordo com os outros estudantes.

“O mundo político se tornou um impressionante emaranhado de instituições que têm de decidir sobre o que não conhecem e que não têm poder de decisão sobre as realidades que efetivamente enfrentam.” (FREIRE, 2013, p. 17) Continuamos no diário de campo para entendermos o discurso:

O aluno Silvo, atravessa na conversa, bate na mesa e diz:

- *O grupo está fechado e nada fará com que eles mudem de ideia.* Não pretendemos ajudar você em sua pesquisa, você não aceita as horas da carga horária da aluna Lucíola, que fez no curso de Pedagogia. (Discurso de Silvo no Círculo de Discussão, segundo semestre de 2016)

O que o docente entendeu naquele instante não era nada razoável, pois existia uma circunstância muito ruim: um estranhamento que não tinha porque ocorrer. Algo planejado para não cumprirem o contrato didático, o professor não sabe dizer, ao certo. Se uma semana atrás estava tudo tranquilo, o que levou os estudantes a mudarem de idéia repentinamente? O professor enfrentou, por meio de escritas com a coordenação atual, certas ocasiões que talvez fariam com que os estudantes pudessem agir de maneira parcial, pois eles estavam “*fechados*”, como foi dito, revelando um claro corporativismo em sala de aula. Sinceramente não sabemos, ou talvez saibamos, quando alguém usa a expressão “*fechado com alguém*”, nos remete a uma trama de poder e submissão.

O pesquisador, persistente, não poderia deixar de procurar saber o que levou os estagiários a essa mudança estranha. Realmente configurou-se uma ocorrência nebulosa. Parece que alguém está por dirigir a situação, no âmbito público, para não desenvolverem as atividades propostas na ação educativa. “Busca este transformar-se no dominador da administração entregando-a a súditos que a ele se ligam de maneira pessoal, a escravos, a servos, a protegidos, a favoritos ou a pessoas a quem ele assegura vantagens [...] em espécie.” (WEBER, 1968, p. 61) Continuamos no diário de campo para buscar a compreensão dos fatos:

O docente fala:

Caros alunos, já expliquei as diferenças de ambientes escolares e de habilitações, vocês que não querem entender, ou fingem em não entender, ou tem questões políticas envolvidas nesse meio. Será?

A confusão, fez o professor comentar que na segunda-feira dia 18 de julho no período vespertino eles tinham assinado o termo de consentimento a respeito da pesquisa de Doutorado que está sendo desenvolvida na FCT/UNESP, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A contradição:

É interessante salientar, eles responderam o questionário no dia 18/07, sem nenhuma discussão a respeito da pesquisa, pois no questionário, assim como no termo de consentimento estava mencionado que a investigação seria feita no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática, na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, da universidade.

O retorno:

Por outro lado, depois que a aula terminou às 13h: 10 min os alunos foram para restaurante universitário, eu particularmente estava ciente que eles não iriam enviar o material de escrita, e esperava apenas a entrega do Relatório Final em outubro no Tempo-Escola.

Permaneço um tempo na sala de aula, e vou em direção ao restaurante universitário, compro minha ficha de alimentação, pego minha comida, e sigo para sentar no refeitório. Quando estou procurando lugar para sentar, os 4 alunos da disciplina de Estágio Supervisionado,

me chamam para sentar próximo a eles: eu olhei, parei e perguntei-me:

Será que devo?

A pergunta fez o pesquisador parar um minuto, pensar e agir. “Quanto mais faço coisas de que gosto, com dedicação, rigorosidade, esperançoso, tanto mais me sinto satisfeito com a tarefa cumprida e mais me revigoro para continuar a luta sem desânimo mas também sem otimismo ingênuos. (FREIRE, 2014b, p. 238)

A ingenuidade acaba não tendo a visão necessária que precisamos para nossa atuação no campo das discussões, muitas vezes questões corriqueiras deixam de ser compreendidas por um simples olhar de outro ângulo. “A satisfação com que fazemos é indispensável à sua continuidade.” (FREIRE, 2014b, p. 238)

Continuamos com o diário de campo:

Fui em direção aos quatro alunos, e deixei o prato na mesma mesa. Comecei a refeição, e um deles, falou:

- Gostaríamos de saber mais sobre a pesquisa.

Comentei alguns detalhes e da importância de estudar o curso de Licenciatura em Educação do Campo e as escolas que eles iriam visitar, pois é um curso recente em nossas universidades. Apresentei os motivos pelo qual, deveriam participar da pesquisa.

Sem mais, nem menos, um aluno virou para mim, e falou:

- Professor, nós conversamos entre nós, agora pouco e resolvemos voltar atrás do que articulamos em sua sala de aula.

Fiquei surpreso com a notícia, pois o que fez estes estudantes mudarem de ideia?

Cheguei a pensar em questões políticas que rondam o curso e do meu posicionamento no colegiado, sendo que 100% dos alunos tinham decidido não participar da pesquisa.

Não perguntei o porquê de terem voltado atrás, continuei minha alimentação, conversamos normalmente, e depois sai a caminhar para a próxima etapa de aula em outra turma.

Agora me veio em mente um poeta, que não tem como ficar sem parafrasear, Fernando Pessoa (1997, p. 133):

“Quem sabe o que isto quer dizer?

Eu não sei, e foi comigo...”

Fim...

(Diário de campo do pesquisador, julho de 2016)

O pesquisador é o narrador deste fato, é um tanto curioso um aluno que teria toda a dedicação a Matemática, de repente assumir uma postura estranha. Uma postura de não querer desenvolver algo que alíás poderia contribuir para seu trabalho de estágio (Relatório Final). Para o Patrono da Educação Brasileira, isso seria contraditório. “A exigência de conhecer o pensamento a ser criticado independe do bem-querer ou do

mal-querer que tenhamos à pessoa cujo pensamento analisamos.” (FREIRE, 2014c, p. 71) A relação de poder é evidente na universidade, “o que deixa explícito é a reprodução da ideologia e o desmascaramento por parte de um grupo que acredita estar com a faca e o queijo na mão. (FREIRE, 1996, p. 98)

Primeiramente, os estagiários demonstraram certa repulsa em desenvolver as atividades da disciplina para composição da pasta. O que eles não sabiam, é que o trabalho a ser desenvolvido por eles era simples, apenas uma escrita por mês a respeito das idas na escola. E esta escrita seria analisada com base nas concepções das leituras e textos propostos em sala de aula. Na disciplina foi pedido uma resenha de um livro de Paulo Freire, porém também não fizeram. No entanto, a mudança de postura dos alunos os faz afirmarem que não aceitam o processo de aprendizagem, o que tinha sido estipulado em sala de aula, revelando-se assim, um forte radicalismo:

[...] mas é preciso deixar claro o que é ser radical para mim. A radicalidade, em posição diametralmente oposta à sectarização, é forma de estar sendo diante do mundo e das gentes, diante da política e dos fatos, que me interessa profundamente.” (FREIRE, 2014b, p. 240)

O que estamos vivenciando é a intolerância; é a crise na educação. É a crise em todos os setores das camadas sociais, na política, na educação, na cultura, nos meios trabalhistas etc. Segundo Arendt (2014, p. 221), “A crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida se manifesta diversamente em cada país, envolvendo áreas e assumindo formas diversas.”

Falando na crise, vamos voltar ao diário de campo, e apresentar algumas datas a serem cumpridas pelos estagiários e responder uma narrativa que um estagiário desenvolveu quando teve seu contato com o ambiente escolar, na qual demonstra sua ansiedade ao chegar na escola.

Diário de Campo

O pesquisador e sua atuação

Pasárgada, 2 de setembro, 2016.

Olá Fabio, muito bom este primeiro contato.

Confirmo o recebimento do texto. Estes textos que você vai produzindo durante as idas na escola, irá ajudar você a escrever o Relatório Final. ok. Lembrando que estes textos também servem como avaliação da disciplina, seguindo o Plano de Ensino de Estágio Supervisionado, e ficará na pasta de Estágio Supervisionado em Matemática I, arquivado. Fabio, não esqueça de descrever o prédio da

escola, o Projeto Pedagógico, como mencionei na aula, e todo o entorno, mas acredito que você estará fazendo isso nos próximos textos que enviará. Continue com seu estágio de observação e qualquer dúvida entre em contato, assim como está fazendo. Datas para entrega de trabalhos para avaliação (por e-mail), as quais podem ser alteradas durante o mês, como firmado em sala de aula:

Utilize um Caderno de bordo para descrever a coleta de dados, datas para enviar os textos elaborados após a ida ao ambiente escolar:

31/08 - Fazer um primeiro texto de observação do prédio escolar e da estrutura escolar

25/09 - Segundo texto vivência na escola, e análise de documentos (se tiver o texto pronto, pode enviar antes se quiser, ok)

10/10 – Fazer observação da escola como um todo, entorno, observação em sala de aula e conversa com professores da escola.

13/ 10 - Entrega do Relatório Final do Estágio Supervisionado em Matemática I, pasta de estágio, contendo no máximo 10 laudas, sem incluir os anexos (fotos, imagens, tabelas, mapas, desenhos, arquitetura do prédio, pessoas e outros).

28/10 - Entregar atividade proposta.

(Diário de Campo do Pesquisador, 2 de setembro de 2016)

Depois do ocorrido, acabado o Tempo-Escola, os estudantes levaram todo o material para começar a desenvolver o estágio. Logo, na primeira semana de agosto o aluno Fábio, envia uma narrativa que compõe seu primeiro contato com a escola, vejamos a seguir:

Primeira vista

Meu primeiro contato na Escola Estadual X enquanto estagiário, confesso que estava um pouco nervoso. Quando cheguei na escola fui muito bem recepcionado, a diretora me atendeu muito bem. Custei falar, pois o nervosismo tomava conta de mim, mas ela muito simpática me acolheu e quis saber como funcionaria meu estágio, expliquei para ela que este era somente observação do funcionamento da escola mas que eu me colocava a disposição da escola para ajudar no que eu pudesse. (Narrativa de Fabio, no primeiro dia na escola como estagiário. Assentamento no Sudeste brasileiro, 2 de setembro de 2016)

Parafraseando Chico César, em a primeira vista “quando não tinha nada eu quis, [...], quando o olho brilhou entendi, quando criei asas voei”, nos remetemos a esta frase, pois é este o significado da primeira vista, seja lá onde for o olhar. A recepção, a chegada, o nervosismo, a euforia, o olhar de dentro da escola pelo estagiário, traz lembranças das mais profícuas. Quando Fabio entra no ambiente que futuramente será seu posto de trabalho, não necessariamente naquela escola, mas no ambiente denominado *escola*, ele demonstra a ansiedade que ronda em seu olhar “a primeira

revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. No início das atividades e na chegada à escola.” (PIMENTA, 2004, p. 103)

O retorno: relação professores da escola básica e estagiário

Assim que cheguei na escola, a vice diretora me pediu para esperar [...] na sala dos professores, quando a diretora chegou me apresentou para os professores que ali estavam. Logo já conversei com alguns professores que me deram aula quando eu tinha estudado na escola. E uma das primeiras coisa que ouvi foi, que os alunos não querem fazer nada, que não aprende nada e que o estado forçaria eles passarem de qualquer forma. Um outro fato curioso é que uma ex professora de matemática me questionou o porque eu não escolhi outra profissão, eu respondi dizendo que os bons professores que tive, como ela, contribuíram para eu tomar essa decisão de ser professor. (Narrativa de Fabio estagiário, dia 2 de setembro de 2016)

O retorno à escola em que estudou e passou toda sua vida escolar, fez o estagiário refletir uma série de momentos que estavam cravados em sua formação como ser humano imperfeito. “O homem como ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade.” (FREIRE, 2014a, p. 101-102) Ao voltar à escola, o coração batia forte, com anseios que qualquer um poderia ter. A pessoa “sentia-se cheia de recordações e preciosa como uma caixinha de sândalo⁷⁶.” (SARTRE, 1930, p. 36)

Os professores que estão na escola, geralmente aparecem com o discurso que os alunos não querem nada. Isto é fato, pois as condições de algumas escolas são as mais precárias possíveis. As tensões, a violência, a política, as punições fazem com que os alunos muitas vezes não queiram nada, como foi mencionado pelo professor ao estagiário⁷⁷. O não querer nada, faz parte da situação em que se encontra alguns dos alunos atualmente, sem distinção de grau. Primeiramente, é bom comentar que a escola visitada pelo estagiário é próxima a um assentamento, estes geralmente não tem infraestrutura. As condições são mínimas para os estudantes do ensino fundamental (6º ano ao 9º ano), então como exigir que tais estudantes tenham motivação para compreensão de tais assuntos abordados pelos professores? Assuntos muitas vezes sem sentido, que fazem os estudantes se dispersarem, “procedimentos ingênuo ao qual o

⁷⁶ Sândalo, segundo dicionário Aurélio (2000): árvore de madeira resistente e aromática.

⁷⁷ O mais estranho é os próprios estagiários também não fazerem as atividades propostas, desta maneira caindo na licenciosidade.

educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações.” (FREIRE, 2015, p. 10) Deste modo, a cultura escolar cada vez mais, se dissipa aos gritos roucos de professores em suas salas de aula, nos corredores dos prédios, no estacionamento, ou no pátio da escola.

A cultura escolar atrás das grades

Depois que bateu o sinal para as aulas começarem, fui andar pela escola e observar a estrutura do prédio. O fato de ter grades que separam a quadra do lugar onde ficam as salas me chamou atenção, fiquei pensando como e o porque estavam ali, já que na minha época não as tinha. Será que era para impedir o trânsito de alunos que estão em horário de educação física nos corredores, ou ainda para que alunos não matassem aulas na quadra? Depois conversando com um professor, ele disse que muito alunos, antes de ter as grades, saiam da sala e ia para o fundo da escola e pulavam o muro para ir embora e para evitar que alunos que estavam na quadra ficassem nos corredores atrapalhando quem estava tendo aula. (Narrativa produzida pelo estagiário Fabio. Assentamento em Minas Gerais, 2 de setembro de 2016)

As grades, o que são as grades? Para o dicionário Aurélio a palavra *grade*, tem a definição de “uma armação de peças cruzadas ou paralelas, com intervalos, para resguardar um lugar, ou vedá-lo.” (AURÉLIO, 2000, p. 351) Chegamos ao absurdo da arquitetura escolar, em pleno século XXI, na zona rural, apresentar distorções em seu habitar. No entanto, o filósofo faz analogia entre a linguagem e o seu habitar, e diz que um evento não é separado do outro. “O acesso à essência de uma coisa nos advém da linguagem. Isso só acontece, porém, quando prestamos atenção ao vigor próprio da linguagem.” (HEIDEGGER, 2001, p. 126)

Desta forma, a essência das grades tomam um significado de disciplina no habitar de Heidegger. Para Foucault (1996) em *Vigiar e Punir*, fica explícito que “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (p. 130). Segundo o autor, “a disciplina às vezes exige a cerca, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar.” (FOUCAULT, 1996, p. 130)

Desta forma, é isto que representam as grades na arquitetura escolar, a divisão do espaço o controle do fazer e obedecer. “É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua

coagulação inutilizável e perigosa; Tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração⁷⁸.” (FOUCAULT, 1996, p. 131)

Neste sentido, o pesquisador continuava sua caminhada em busca das evidências que eram necessárias para a pesquisa, e todo o entendimento do trabalho nas escolas denominadas do campo.

Diário de Campo

Pasárgada, 22 de setembro de 2016.

Sumiço do material e outras escritas do aluno

Aluno diz:

Boa Tarde Professor.

Aconteceu algo muito chato, perdi minha pasta com os documentos do estágio. E o computador também parou. Já conversei com a diretora da escola e também registrei o boletim de ocorrência (B.O.). Teria como o senhor me enviar novamente os documentos? Amanhã pela manhã vou estar em Pasárgada, se preferir posso pegar com o senhor (Narrativa de Fabio, a respeito da perda de todo o material de estágio).

O professor responde:

Fabio,

O que você quer?

Quais documentos? Se quiser conversar, podemos marcar um horário no período das 14h: 00 min, no Centro Educacional. Pode ser?

O aluno diz:

Então, *eu queria todos os que o senhor deu no TE*, pois estava tudo dentro da pasta, autorização, frequência, plano etc. E se der para mandar por e-mail, eu fico feliz, se não, eu tento ficar até mais tarde para encontrar com o senhor (Narrativa de Fabio, a respeito da perda de todo o material de estágio).

Obrigado.

O professor responde:

Boa tarde! De manhã tenho agenda. Fique tranquilo, vai dar tudo certo.

Você vai precisar das assinaturas e carimbos do docente e da coordenação novamente. Vai ser corrido mesmo. É melhor esperar no horário estipulado, pois você volta com todos os documentos necessários, para continuar o estágio, ok.

Nos encontramos no Centro Educacional às 14h: 00 min, pode ser? É bom que conversamos um pouco sobre o trabalho desenvolvido na

⁷⁸ Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 1996, p. 131)

escola do campo. Aguardo confirmação (Narrativa do pesquisador relatando o fato).

O aluno diz:

Pode ser então, aí o *senhor me manda agora* para eu pegar a assinatura da coordenação é pego a sua na hora que formos nos encontrar? Ou pego tudo na hora do nosso encontro? (Narrativa de Fabio, a respeito da perda de todo o material de estágio)

O estagiário queria que o professor enviasse todo o material por e-mail para depois pegar a assinatura. Se ele teria que encontrar o professor no Centro Educacional, o que levaria ter a documentação antes? Não foi aceito pelo docente a proposta de enviar por e-mail, pois ele iria entregar os documentos no horário estipulado na reunião com os estudantes, conforme apresentamos a seguir.

Para entender um pouco mais sobre os alunos do curso, foi necessário fazer uma entrevista, com os gestores anteriores do curso da LE Campo. É evidente que muitos alunos não são de movimentos sociais⁷⁹, e a ideologia deles é diferente da que comungam os coletivos:

Há algo muito distante. Existem muitas coisas interessantes com relação a história desse curso. A maioria dos nossos alunos não são assentados nem acampados. Isso é esmagadora, ao contrário daquilo que fizeram crer, que os alunos que viriam do Norte de Minas seriam de assentamentos, mas *muitos deles não comungam nada com relação à ideologia*, não mesmo, a maioria pertence a comunidades, que é algo bem diferente das ideologias de movimentos, exemplo do MST e outros. (Narrativa de Inácio, no dia 10 de agosto de 2016, comentando sobre os alunos e sua ideologia)

Inácio, deixa explícito que a maioria dos alunos não são de assentamentos, e que suas concepções e ideologias não estão de acordo com o que realmente deveria ser para o curso da Licenciatura em Educação do Campo, “é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica no contexto da ideologia corresponde, considerando que toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção.” (BAKHTIN, 2012, p. 40) A partir disso, o professor, apresentou uma inquietação com o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em

⁷⁹A ideia dos alunos não serem de movimentos sociais, e alguns não serem camponês ficou nítido nas narrativas, e nas entrevistas do gestores. Para maiores informações ver a entrevista com Stedile (2012) “o homem do campo geralmente se define como agricultor, trabalhador rural ou como meeiro, arrendatário. É, na verdade, mais um conceito sociológico e acadêmico, que até pode refletir a realidade em que eles vivem, mas que não foi assimilado. Na essência, o MST nasceu como um movimento camponês, que tinha como bandeira as três reivindicações prioritárias: terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade.” (STEDILE; FERNANDES, 2012, p. 33)

Matemática I. Quando o professor percebeu que apenas um estudante estava tendo a preocupação, o docente achou tudo aquilo curioso, pois ninguém falava, comentava, ou escrevia nada sobre o estágio nas escolas denominadas do campo. Assim, o docente teve receio com que estava acontecendo e resolveu escrever para todos os estudantes:

Diário de Campo

Pasárgada, 23 de setembro de 2016.

Reunião com os discentes

No dia 23 de setembro, às 14h: 00 min, estamos marcando com os “estagiários” no Centro Educacional da Universidade, para podermos esclarecer algumas dúvidas a respeito do estágio supervisionado em matemática I.

No entanto, apenas um apareceu para esclarecer alguns fatos, isso por que o aluno Fabio surgiu apenas para retirar novamente as fichas de estágios supervisionado e assinaturas, os outros não compareceram, não deram notícias, talvez por que não tinham nem começado o estágio. (Narrativa do docente para os estagiários, dia 23 de setembro de 2016)

Fim...

Percebemos os fatos, marcamos uma reunião com os discentes, mas apenas o Fabio compareceu, além disso, apresentou um Boletim de Ocorrência (B.O.), dizendo que perdeu os documentos de estágio e precisava de todos os documentos necessários para continuar a desenvolver a atividade. O docente fez algumas perguntas para o estudante e o aluno precisou escrever uma carta dizendo que ele e seus colegas tinham recebido todos os documentos no mês de julho. Quando o professor solicitou para escrever dizendo que todos alunos tinham recebido os documentos, o aluno se negou no primeiro momento, mas depois voltou atrás e escreveu no fim da página⁸⁰.

Se o aluno sabia que os outros também receberam os materiais, por que o professor fez o xerox e entregou em mãos para todos, então o que o levou a não querer documentar o fato? “Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser compreendida, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de um lado, de outro, de um ângulo objetivista mecanicista.” (FREIRE, 2015, p. 67) Depois disso, o docente enviou um e-mail na lista para todos os alunos e docentes, para ver se algum estudante se

⁸⁰ Todos os documentos citados na carta foram recebidos por mim e pelos outros alunos do curso (Carta do estagiário escrita no dia 23 de setembro de 2016, no Centro Educacional, segundo ele ter perdido todos os documentos assinados do estágio e além disso, o computador com o material escrito foi perdido no mesmo período).

manifestava quanto ao assunto, ou algum comentário sobre a questão, mas isso não aconteceu.

Diário de Campo

O docente em busca de material inexistente dos estagiários

Pasárgada, 23 de setembro de 2016.

Caríssimos Alunos,
 Para todos os Alunos do 5º semestre, que estão fazendo a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I.
 Estão conseguindo fazer o Estágio?
 Está tudo certo na escola?
 Encontraram alguma dificuldade?
 Até o momento apenas o Fabio, comentou sobre o Estágio Supervisionado em Matemática I.
 E o restante dos alunos de matemática?
 Tudo nos conformes?
 Informações: Se precisar citar alguma obra, utilize o esquema abaixo:

Raro, porém, é o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é, antes camuflá-lo, num jogo manhoso, ainda que, às vezes inconsciente. Jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade e não como o que a teme (FREIRE, 2014, p. 33).

Para desenvolver o Relatório Final, acompanhe as orientações gerais no material da disciplina, lembrando que o texto de escrita deverá ter de 5 a 10 páginas. Recomendo a referência do Patrono da Educação Brasileira, nomeado através da LEI nº 12.612.
 Não esqueçam de seguir o Plano de Ensino, e suas atividades propostas.
 Envie alguma notícia educandos, quando for necessário. ok
 Bom trabalho para todos!
 Aguardo retorno.
 Até breve.

(Narrativa do docente para os estagiários da LE Campo, dia 23 de setembro de 2016)

Fim...

A preocupação do docente, neste momento, era que os estagiários percebessem a dimensão fertilizante da escrita a respeito da escola e do *feedback* com o coordenador do estágio supervisionado em Matemática I. No entanto, mesmo com o e-mail, as datas previstas, com as recomendações os estagiários demonstram apáticos a respeito da disciplina. A preocupação principal não é a quantidade de conteúdo que os estagiários devem produzir por meio da escrita, mas sim, o necessário para o entendimento local, o

que parece é que “os alunos não vão querer nada de coisa alguma.” (D’AMBROSIO, 1997, p. 98)

Mas o que leva os estagiários a não demonstrarem interesse pelo que se apresenta ou se sugere? Sendo que a prática do aprendizado por meio da escrita do ambiente escolar, é uma das melhores formas de entender as possíveis necessidades formativas do espaço educativo. Neste sentido, depois de perguntar para os estagiários se estavam conseguindo fazer o estágio, se encontraram alguma dificuldade na escola, se estava tudo nos conformes, a partir disso, conseguimos obter apenas uma resposta. Passado uns dias, Lauridiana responde a seguinte situação a respeito do estágio, que segundo ela estava em andamento:

Bom dia querido professor
Até o momento estou fazendo o estágio de observação, não estou tendo problemas. O relatório final é para o dia 10 de outubro?
Obrigada. (Narrativa de Lauridiana, comenta sobre o estágio, no dia 28 de setembro de 2016)

É necessário comentar que, como esta aluna não enviou nenhum material, talvez a prática pedagógica não tenha sido vivenciada na escola, mesmo a estagiária comentando que estava fazendo a observação naquele local. Segundo Freire (2014b, p. 71), “Não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha. Esse é o princípio fundamental dessa pedagogia, serve lá também.”

A respeito dos estagiários, é importante ressaltar que mais ninguém escreveu nada, nem compareceu na reunião marcada para esclarecimento de dúvidas. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que infunda.” (FREIRE, 2014a, p. 110)

Infelizmente, ao que parece alunos não estavam interessados em realizar o estágio, mas sim em agir de uma maneira arbitrária com descaso com relação ao professor da disciplina e ao curso em que estavam matriculados, ou seja, não existia um ato de cumplicidade a respeito das ações educativas propostas e o cumprimento do acordo didático assinado em sala de aula. Freire em seu clássico: *Pedagogia do Oprimido*, deixa exposto quando revela, que um dos polos não tinham diálogos com os pares, pois estes estavam rompidos. “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 2014a, p. 111), pois o que não podemos é deixar o ato arrogante e ignorante

predominar como alienação, “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2014a, p. 112)

Diário de Campo

Pasárgada, 06 de outubro de 2016.

Coordenação,

Por gentileza, quero deixar registrado que a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, terá apenas *um encontro neste Tempo-Escola, outubro de 2016*.

Assim, torna-se necessário que no horário da disciplina não tenha atividades da Semana da LE Campo (minicurso ou oficina), pois é a última e única aula, terá uma avaliação a respeito da disciplina - uma discussão -, ou seja, um diagnóstico que remete para a identificação de algum problema evidenciado no Estágio Supervisionado em Matemática I, além dos educandos entregar a produção de Estágio.

Espero que ocorra nos conformes da carga horária, indicando a disciplina em um período diferente dos trabalhos da Semana, até mesmo por que não vou participar do evento.

Grato

Até breve,

As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
provam apenas que a vida prossegue
e nem todos se libertaram ainda
(Carlos Drummond de Andrade)

(Narrativa do Pesquisador para a coordenação da LE Campo, a respeito do horário de aula, dia 06 de outubro de 2016)

Fim...

Não foi atendido o pedido de mudança das aulas para a coordenação. As disciplinas de Estágio Supervisionado em Matemática I e Geometria Analítica, estavam justamente no horário das atividades da semana de licenciatura do campo. O docente tinha cordialmente requisitado para a coordenação não indicar as aulas no período de atividades da Semana de Licenciatura, entre os dias 10 e 15 de outubro de 2016 como pode ser observado no e-mail do dia 06 de outubro de 2016.

“Espero que ocorra nos conformes da carga horária, indicando a disciplina em um período diferente dos trabalhos da Semana, até mesmo por que não vou participar do evento.” (Recorte do e-mail do professor pesquisador, para a coordenação, dia 06 de outubro de 2016)

Chama a atenção o fato que, mesmo com a solicitação do professor, as aulas da disciplina de Estágio foram colocadas em outro dia, mas este outro dia havia atividades

do evento. O docente não compreendeu o ocorrido, por que a turma do estágio estaria no mesmo horário da apresentação de trabalhos, e a turma de G.A. estava no horário de minicursos e oficinas. Particularmente, o docente nunca tinha visto isto em outra universidade, nem particular nem pública, sendo que o objetivo dos eventos consistia em que todos os alunos participassem valendo como atividade cultural.

Se no dia indicado era apresentação de trabalhos, os alunos deveriam participar e serem dispensados das disciplinas para obter o certificado de Atividade Cultural, o que leva apenas os alunos de estagio supervisionado terem aula normal no horário de atividades da semana de licenciatura. “Não seria possível, nem no processo da investigação, nem nas primeiras fases do que a ele se segue, o da devolução da temática significativa como conteúdo programático, propor representações de realidades estranhas aos indivíduos.” (FREIRE, 2014, p. 150)

Diário de Campo

Pasárgada, 10 de outubro de 2016.

Mais um dia, no tempo e no espaço: a universidade

O Tempo-Escola em outubro de 2016, mais um tempo de reflexão a respeito do curso da LE Campo, em relação ao Estágio Supervisionado em Matemática I. A semana, não começou como era prevista, pois os estudantes (estagiários), na realidade não eram “preocupados com o trabalho”, eles estavam com um possível estranhamento com relação ao que deveriam realmente fazer na universidade, isto é uma suposição.

Não ligavam para a disciplina, pois quando tinham horário de curso, os ‘estudantes’ esvaziavam as aulas de uma professora. O mais bizarro, que em pelo menos três caso de aula, eles não compareceram, ou arrumaram algum entrave ou desculpas com a docente do curso.

Os quatros “estudantes” estavam, mais para ficar na conversa com alunos de outros semestres do que fazer algo em sala de aula. O que ficou no ar, foi uma forma de agir com os outros alunos sobre a ida das aulas do curso para um ambiente – outro campus -, sem estrutura e longe do hotel onde estavam hospedados. Estes alunos demonstravam muitos seguros com relação às disciplinas.

Encontrei eles várias vezes, pelo corredor, na cantina, no centro educacional, em outro campus afastado e perguntava algo sobre a escola do campo, a respeito do estágio, desconversavam ou não queriam falar sobre o assunto. Com relação ao estágio os alunos não fizeram nada e nem comentaram nada, se esquivavam do professor.

Um fato interessante é quando estava lecionando no período vespertino a disciplina de Geometria Analítica, na parada para o café, meus alunos se retiraram e fiquei por ali, no prédio basicamente novo, mas onde faltam algumas instalações e finalizações, por exemplo, a lousa, montar a mesa do professor, ter carteiras para os alunos, luz,

tomadas funcionando e outras coisas a mais. Este ambiente educacional foi onde eu comentei da mudança por e-mail, a coordenação resolveu sem passar pelo colegiado, ir todos para um local (que os alunos deveriam pegar dois ônibus para chegar), e este local, estava faltando os recursos básicos para o funcionamento.

Tudo bem, isso não vem ao caso, o que quero narrar, é que quando meus alunos saíram, fui até o corretor do primeiro andar do prédio, o estagiário Fabio estava saindo de uma sala, quando ele me viu, foi engraçado, ele deu meia volta (volver), e se dirigiu para a sala onde estavam os estagiários, talvez querendo avisar que o docente se encontrava na área. No entanto, não conseguiu, pois os estudantes começaram a sair da sala. Cumprimento todos e vou em direção a eles que entraram em outra sala, pergunto para uma aluna se estava ocorrendo tudo bem, uma disse que sim, mais nada, a outra comentou que na aula conversávamos. Achei muito estranho. As respostas eram vazias e não demonstravam interesse.

Nunca tinha visto esta atitude por parte de alunos. Geralmente, os estudantes que fazem as atividades propostas procuram os docentes, pedem informações, conversam normalmente, explicam algum problema ou não. Na realidade, o compromisso com as datas, com as ações educativas é inerente à disciplina e aos próprios educandos “normais”, agora quando você se depara com um grupo que não está valorizando o trabalho do professor e nem o seu próprio, isso é algo caótico para a educação, pois estes serão professores futuramente. Particularmente o docente não acolheu essa atitude inusitada dos “quatro elementos.” (Diário do Docente/Pesquisador, 10 de outubro de 2016)

Fim...

Freire em um texto denominado: *Toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo*, esta escrita faz parte da obra, *Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos*, neste trabalho o autor tem assinalado que “a experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador.” (FREIRE, 2015, p. 67)

O mínimo que se esperava dos estagiários é que dessem um parecer a respeito das atividades e das práticas, e das escolas vivenciadas no campo, porém a negociação não ocorria, eles estavam fora da experiência educacional e não apresentavam nada de escrita a respeito do relatório de estágio. O compromisso não existia para o futuro professor, “dizer que não dá para fazer isso ou aquilo é desculpa”, afirma D’Ambrosio (2006, p. 104).

Tendo em vista que os licenciandos não entregaram as atividades propostas na data estipulada, 28 de outubro de 2016, no dia 31 de outubro o docente protocolou na Diretoria de Ensino uma anulação da autorização do termo de compromisso da disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I. Até a presente data o docente

não tinha tido informação do nome da escola, nem pareceres sobre o desenvolvimento das atividades, nem o cumprimento das datas estipuladas no cronograma do plano de ensino e no contrato didático em sala de aula. Assim, tornou-se necessária uma transferência da disciplina, após uma reunião com a coordenação do curso e o docente, com o objetivo da coordenação orientar os estagiários a fazerem o estágio entre os meses de novembro e primeira semana de dezembro de 2016, em um total de noventa horas-aula. Com a transferência da parte prática da disciplina para a coordenação, o professor não ficou sabendo como foi feito o relatório e todas as atividades que deveriam ser entregues da disciplina na forma de portfólio.

A educação do campo e sua pedagogia de atuação deveria dirigir um olhar para projetos e iniciativas como alternativa para trabalhos diferenciados para os educandos. A Pedagogia da Alternância é o diferencial da discussão pedagógica do curso de licenciatura de Educação do Campo com relação às outras licenciaturas que estão sofrendo com a evasão escolar. Em entrevista, Beatriz, que atuou como elaboradora do projeto e ex-coordenadora do curso, comenta a respeito da graduação:

O principal é a pedagogia da alternância com o tempo-escola e o tempo-comunidade, isso é uma grande provocação para as outras licenciaturas, por que podemos pensar outras formas de pensar o tempo para a graduação. A nossa graduação é forte em tecnologia, o diferencial, isso é uma característica nossa, no nosso caso, não é só a presença da tecnologia, tanto quanto recurso, como também organização de pensamento, pensamos na formação de professores pensando com as tecnologias. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Nos traz inquietações saber que “o campo desperta a atenção do homem contemporâneo, não apenas pelo fenômeno regional do fracasso do ensino rural, e sim, talvez, por ele perceber que sua própria crise fundamental é consequência de sua ruptura com a terra.” (NOSELLA, 2012, p. 35) Assim, pensar a respeito da terra, do projeto da pedagogia da alternância, para as pessoas que vivem na zona rural é considerar e resgatar os momentos de vivência que o homem durante muito tempo sobreviveu na natureza. Valorizar essa iniciativa da educação do campo é fornecer meios de dar vozes para indivíduos com sua cultura camponesa local. Diferentemente do “homem das metrópoles parece reviver o significado antigo mito grego: enquanto o herói permanecia em contato com a terra-mãe, ele era invencível: logo que perdeu esse contato, sua vulnerabilidade tornara-se fatal.” (NOSELLA, 2012, p. 36)

Já nas concepções que envolvem o curso de licenciatura em educação do campo, as discussões foram acirradas com relação aos conteúdos programáticos que seriam tratados para a comunidade do campo, a ex-gestora comenta as reuniões com os movimentos;

Dos movimentos que foram participando das reuniões, eles queriam outras habilitações. Então essa não foi uma conversa que não foi muito suave, que era uma conversa de convence-los e apresentar a justificativa, nossa palavra permaneceu, eles queriam as áreas geografia, história, e outras, as áreas oferecidas eram muito temerosas, por ser áreas difíceis. Eles diziam que poderiam ter muita evasão. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

A dimensão pedagógica abrange um leque que envolve dinâmicas de relações de poder. Os cursos oferecidos com suas devidas habilitações foram, de acordo com Beatriz, disputados em sua implantação, pois com as reuniões entre os movimentos sociais e a comunidade local, foi possível perceber que as áreas propostas eram opostas a ciências da natureza e matemática, o que deixa explícito na entrevista com a ex-gestora é o receio das pessoas a respeito da educação do campo com habilitação em ciências e matemática. É uma questão cultural em nosso país a não valorização das ciências exatas, mas no que diz respeito ao edital da SECADI, as habilitações que estavam sendo contempladas em primeira instância eram as áreas propostas pela coordenação. Vejamos o que Beatriz apresenta a respeito deste fato:

O edital dizia que tinham preferência as áreas do curso, aí na época eu tinha boa relação com professores do instituto, nós nos organizamos escrevemos a primeira matriz. O edital abria para outras áreas, mas a preferência era para essas habilitações, ciências da natureza e matemática, pela falta de professores nesta área. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Freire (2014c) destaca a essência do movimento de superação dos grupos populares com a educação. “Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História.” (FREIRE, 2014c, p. 35) Nestas condições, seriam nos estudos dos conteúdos disciplinares de biologia, física, química e matemática que a comunidade a ser atendida iria se debruçar para ações reflexivas e formativas em nível superior para atuação nas escolas do campo. De certa forma, satisfazendo a demanda para formação de professores nas áreas com déficit educacional segundo o INEP (2003).

As ações educacionais compartilham com o papel da prática pedagógica para a cultura escolar e têm seus referenciais de acordo com a necessidade formativa de cada coletivo com seus múltiplos aspectos de trabalho. Isso detectamos nas concepções que norteiam alguns grupos, como comenta Beatriz:

A única coisa que chamaram a atenção, foi a necessidade da mística, para eles eram fundamental, e a ciranda das crianças, e desde o início do curso, sabemos que nosso curso ainda não é o que deveria ser, na época entramos em contatos com pessoas que tinham disponibilidades, experiências, nas místicas. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

As práticas existentes entre os grupos se manifestam nas pedagogias que são intrínsecas a eles, um desses casos pode ser ilustrado por meio das místicas citadas nas reuniões que atribuíam as ações pedagógicas do curso. Para Stedile (2012, p. 131), “incorporamos a mística como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta”, ou seja, os valores, as crenças e atitudes dos grupos em suas organizações fazem com que as experiências sejam levadas à universidade em cursos em que é priorizada a diversidade cultural dos povos. Segundo Fernandes (2012, p. 132), “A mística é uma prática que o movimento desenvolve. De certa forma, é seu alimento ideológico, de esperança, de solidariedade. [...] Ela tem um caráter histórico, de esperança, de celebração permanente.” Outra reivindicação na dimensão pedagógica era a ciranda das crianças, conforme a ex-gestora:

É uma espécie de creche, que quando os alunos estão aqui estudando os alunos, seus filhos ficam em creche. Outros cursos mais antigos, mantêm esses suportes para as crianças, nós sabemos que seria interessante, mais esses cursos trabalham com poucos alunos, 30 alunos. Esses cursos conseguem alojar os alunos em casa, nosso curso tem mais alunos. Nossas turmas não cabem em uma única casa. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Essas experiências – ciranda das crianças - fazem com que os pais possam estudar em um curso superior com o projeto de Pedagogia da Alternância, pois, como eles se deslocam de outras regiões, isto faz com que a própria família fique próxima. De acordo com Beatriz, o curso de licenciatura em educação do campo que estamos analisando não consegue contemplar este objetivo, pois existem situações que levam para outra dinâmica o curso. Assim, não podemos deixar de refletir sobre as manifestações culturais dos sujeitos do campo, uma vez “que as técnicas, o saber

científico, assim como o procedimento empírico dos camponeses se encontram condicionados históricos-culturalmente.” (FREIRE, 2015, p. 46)

Outra questão colocada para a dimensão pedagógica do curso em análise, foi os professores que iriam lecionar as disciplinas nas habilitações aprovadas. Segundo a ex-gestora, existiu uma oposição com relação aos respectivos professores indicados. As pessoas que estavam participando das reuniões muitas vezes não entendiam os trâmites do processo de seleção para trabalhar no curso:

Tem uma coisa curiosa sobre a participação dos movimentos. No início eles ficaram aborrecidos por que achavam que era legítimo os integrantes dos movimentos serem os professores. Eles queriam que os professores dos movimentos fossem também os professores do curso, e eles tinham uma dificuldade e resistência para entender isso, e que o professor que está na universidade federal passa por um concurso público, que precisava ser mestre ou doutor para lecionar, o concurso é um processo transparente, as regras são apresentadas antes, eles achavam que o sujeito estando no movimento estavam aptos para dar aula no curso, isso causou um impacto para eles, depois foram entendendo. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

O entendimento para tal questão envolve a formação dos atores que possivelmente atuariam nas salas de aulas com os alunos de escola do campo. As pessoas que estavam participando de movimentos naquela ocasião não eram suficientes para lecionar disciplinas de habilitações específicas para o curso de licenciatura em educação do campo, porém os docentes deveriam estar cientes que era necessário participar como sujeitos favoráveis as conquistas para a formação de novos professores atuantes nas escolas do campo. Os coletivos com sua “contraposição têm sido privilegiadas pedagogias conscientizadoras, esclarecedoras. As metodologias de conscientização, politização constituem uma rica herança na diversidade de projetos de educação/conscientização/politização dos coletivos populares.” (ARROYO, 2014, p. 74)

As pedagogias dos grupos camponeses, que passam de pais para filhos, são essenciais para a formação dos sujeitos que estão compartilhando a prática de vivências experimentais. No caso do curso da LE Campo essas ações seriam fundamentais para o sucesso da graduação, mas sabemos que nem sempre isso ocorre como deveria ser. Além da prática de vivências, os grupos camponeses também devem ser contemplados com uma educação que os torne críticos: “Nunca talvez tenhamos necessitado ou

estejamos precisando tanto de uma educação criticizante, não no sentido falso com que às vezes se procura caracterizar o pensamento crítico.” (FREIRE, 2014, p. 242)

A dimensão pedagógica busca analisar, além das questões das práticas em sala de aula, os programas de ensino e de conteúdo do curso. Na licenciatura em análise existe uma preocupação com relação ao futuro do curso, pois estamos vivenciando um momento estranho em nosso país relativamente à educação, nas universidades, nas escolas e em vários setores da camada social. Quando perguntamos a respeito do futuro do curso, obtivemos a seguinte resposta da elaboradora do projeto de licenciatura do campo:

Vamos ter anos muito complicado, tem a ver com o momento político no Brasil, que tem colocado os movimentos sociais em situações difíceis. Todo mundo está sendo vigiado, e as contabilidade feitas, e é hora de limpar os excessos. Então vamos ter anos minguados sim, fracos, mas o curso continua sim, pode não ser o curso como conhecemos hoje, até mesmo a licenciatura ganha outro contorno, por que **precisamos alimentar esses professores que lecionam no campo, e atende alunos no campo, temos que ter professores.** (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Voltamos à velha discussão de casa grande e da senzala, uma vez que estamos retroagindo quanto ao processo de emancipação das pessoas no Brasil, principalmente das classes menos favorecidas. Desta forma, necessitamos da engrenagem de formação docente funcionando para continuarmos com o desenvolvimento do projeto de educação do campo para comunidades emergentes. Já existe, de acordo com a ex-gestora, uma preocupação referente à realidade do curso e de projetos para a formação de professores oriundos do campo. Beatriz comenta que existem escolas em cidades no triângulo mineiro com mais de oitenta por cento de alunos da zona rural, o que faz com que as instituições de ensino superior organizem cursos de formação inicial e continuada para contemplar os sujeitos que atuarão nas escolas rurais.

Temos cidades com alunos que tem 80% vivendo em fazenda. Nós temos alunos nesta situação, o professor quer saber como essa situação funciona. Acho que vamos ter uns dez anos de crise e depois normaliza, acredito. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Desta forma, é essencial que continue o investimento na licenciatura em educação do campo, pois com essa iniciativa a população do campo poderá permanecer nas localidades de origem. Permanecer e atuar no interior de suas comunidades é

importante, pois, segundo Arroyo (2014,p. 73), “Ao destruir a vida cotidiana e impor aos povos originários e aos escravos um modo único, homogêneo de sua produção, as outras formas de vida são submetidas ou destruídas.”

A Pedagogia da Alternância é comentada com frequência nas entrevistas, pois foi percebido que até o momento o curso não está de acordo com o PPC da LE Campo. Isso ocorre porque muitos alunos são de outras localidades e a verba estipulada para o semestre não chega a ser suficiente para que esta ação pedagógica seja efetiva, impedindo o acesso aos docentes no Tempo-Comunidade, assim como exposto no projeto. “A alternância se processa passando um período no Centro de Formação (lugar da reflexão e estudo) e outro no futuro ambiente de trabalho (meio rural e escolas).” (NOSELLA, 2012, p. 97) Quando perguntado a respeito do programa a Pedagogia da Alternância (TE e TC), se tudo está ocorrendo conforme o Projeto Pedagógico do Curso e quais os entraves que ocorrem, nos foi relatado:

Não está ocorrendo a Pedagogia da Alternância, do jeito que queríamos. Os entraves principais, são pessoas de muito longe. Isso não pode acontecer. No início o edital não podia restringir alunos de outros lugares por ser uma universidade federal, mas se não fizermos isso, não tem condição de manter o curso, os alunos estão muito dispersos, precisamos identificar os lugares e cidades que podem virar polo. Este é o momento para isso, criar polos. No PPC indicamos aquelas cidades, que os alunos e professores iriam para lá, nos encontros, mas ainda não conseguimos. Essas são cidades que temos contatos com escolas e pessoas interessadas em participar da LE Campo, mas não conseguimos consolidar. (Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

Beatriz chama a atenção para a natureza do curso, que é de formação de professores, e lamenta que isto não está ocorrendo na prática. A ex-gestora comenta a impossibilidade do projeto ser contemplado com êxito, pois existem muitos entraves para o bom andamento da licenciatura. Um deles consiste no fato de que está longe de satisfazer os movimentos sociais e a formação de professores para as escolas do campo, para filhos de camponeses. Beatriz lamenta a situação pedagógica do curso, pois entende e exemplifica questões que são barreiras para a formação de professores;

Formação de professores, esse é um curso de formação de professores, e infelizmente isso é a última coisa que está na mente das pessoas, estamos formando militantes, nossos alunos os mais promissores quando tiveram contato com professores, começaram a perder o mais

importante, a preocupação com o que é o pedagógico, e passam a ser soldados, sempre em resistências, nos nossos documentos aparecem mais a palavra luta, resistência do que a palavra Educação.
(Entrevista com Beatriz na Casa Terra, dia 10 de agosto de 2016)

A idealizadora do projeto se posiciona afirmando com veemência que o curso é de formação de professores. A visão dos ex-gestores (Beatriz e Inácio) vai ao encontro ao projeto pedagógico do curso, mas parece, segundo eles, que ainda falta um longo caminho para ser trilhado para a licenciatura em educação do campo atingir os objetivos citados na proposta aceita na SECADI. “Muitas são as reformas educacionais que fracassam ou que nunca se aplicam, pela inadequada formação dos professores encarregados de aplica-las.” (NOSELA, 2012, p. 95)

Assim, um curso que preze por qualidade na formação inicial de professores, que cumpra a especificidade que a graduação oferece, deva compartilhar com os ideais que foram firmados nas reuniões com as pessoas dos movimentos sociais, com os pesquisadores, com os grupos interessados que a graduação ocorra, com os professores que participaram do projeto, com a reitoria que apoiou o desenrolar do curso na universidade, entre outros.

6 CONCLUSÃO

Todos nós podemos aprender, e aprender sempre mais.
(Nita Freire, 2017).

Acreditamos que o estágio supervisionado é uma disciplina fundamental no processo formativo do futuro professor, e é a partir dele que o sujeito demonstrará sua aptidão para a carreira docente. “As atividades de estágio desenvolvidas pelas instituições de ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação, podem representar uma modalidade de formação contínua muito importante para a valorização do magistério.” (PIMENTA, 2004, p. 138)

Dessa forma, iniciamos este trabalho acenado para a possibilidade de recuperar aspectos da história da educação desde o século XIX; mencionamos principalmente o contexto da educação brasileira que sofreu um atraso durante muito tempo. Tal fato é destacado por Gilberto Freire em *Casa-Grande e Senzala*, e também conseguimos identificar o problema da educação nacional nos escritos de Paulo Freire corroborando para a nossa investigação. Há décadas, a educação do campo necessita de um lugar efetivo no âmbito do processo formativo educacional, pois o Brasil ainda é um país com alto índice de pessoas sem formação e esta situação tem que ser revertida, sobretudo para os moradores da zona rural e da periferia.

O campo no Brasil e a educação caminham separadamente, somente na primeira década do século XXI é que houve alguns incentivos para esta população com a abertura de cursos que buscam por meio de projetos do PRONERA, incentivar a formação desse grupo para a educação superior. Uma das pautas dos movimentos sociais é justamente a educação do campo, isto é, cursos de graduação e escola básica.

A imensa desigualdade presente na sociedade brasileira ocasiona o isolamento de vários segmentos da população em “margens, muralhas, fronteiras, mas se reconhece que os tornou desiguais, porém apenas desiguais em condições de vida, de emprego, moradia, saúde, *escolarização, letramento*, nível de renda.” (ARROYO, 2014, p. 44) Os sujeitos que vivem na margem, e dela não conseguem sair em virtude das condições de existência que o poder público oferece, são tratados como “os pássaros vivendo em uma gaiola alimentam-se do que encontram na gaiola, voam só no espaço da gaiola, procriam, repetem-se e só vêem e sentem o que as grades permitem.” (D’AMBROSIO, 2017, p. 18)

As alusões a Paulo Freire são essenciais para o entendimento dialógico entre o professor e alunos, por ele explicitar os termos que são intrínsecos ao ambiente educacional no processo formativo e sua práxis, apontando que *Liberdade e Autoridade* são elementos que constituem a fronteira entre os sujeitos envolvidos nas ações educativas. Freire expõe em profundidade a essência de emergência da ingenuidade pelo sujeito oprimido para atingir a criticidade, especialmente no que condiz ao processo de educação para a liberdade, uma educação que não seja mera condução ou trampolim de travessia para ser opressor. “O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.” (FREIRE, 2015, p. 80)

Em relação à pergunta inicial da nossa análise, evidenciamos que a constituição do curso foi demonstrada por meio de uma série de altos e baixos no que se refere à sua criação; as disputas políticas e ideológicas ficaram evidentes em diversos documentos e narrativas produzidas pelos gestores anteriores do curso, nas Atas do colegiado e do Conselho de ensino superior da instituição que abriga essa licenciatura. Durante nossa investigação, *a discussão a respeito da constituição da LE Campo e principalmente a vivência na formação de professores por meio do papel do estágio supervisionado*, foi marcada por narrativas favoráveis e contrárias à implantação da graduação na instituição pesquisada.

A neutralidade não existe na educação, por que ensinar é um ato político, de modo que o processo de conscientização não se dá “através de cursos e discursos ou pregações eloquentes, mas na prática sobre a realidade.” (FREIRE, 2015, p. 177) No entanto, a mentalidade crítica é fundamental, a responsabilidade histórica do sujeito de se reconhecer como pessoa que atua no mundo e com o mundo, é o meio de transformar a travessia da desigualdade educacional que a classe dominante e burguesa deteriora, impondo mecanismos de poder e controle para a população. (FREIRE, 2014a)

Já nas práticas culturais voltadas para o processo formativo em Matemática, identificamos a responsabilidade de educadores e pesquisadores em considerar as ações educativas e práticas desenvolvidas pelos movimentos e suas etnias, como é disseminado por D’Ambrosio (1990) no programa em etnomatemática. Haja vista que o espaço de experiência vivido pelos coletivos e a localidade onde se desenvolvem os mais diversos trabalhos são locais adequados de investigação que atribuem entrosamentos dos meios profissionais, o olhar para as escolas do campo e seu entorno em sua dinâmica nas atuações escolares e no trabalho local é primordial.

A análise da disciplina Estágio Supervisionado em Matemática I proporcionou o momento de buscar a relação de sua importância vivenciada na teoria e a prática na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo, porém com a proposta de desenvolver atividades, foi possível observar a falta de compromisso dos alunos com a realização das tarefas e atividades nela propostas para serem desenvolvidas durante o Tempo-Comunidade. Segundo D'Ambrosio (1996, p. 21), “O conhecimento é o gerador do saber, que vai, por sua vez, ser decisivo para a ação, e por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento.”

O que ficou explícito na dimensão organizacional foram as questões relacionadas com as diferenças ideológicas na instituição, a estrutura de poder e decisão, assim como é apontado por André (1995). Nesta dimensão também são envolvidos os vários níveis de agentes. Em nossa pesquisa, podemos citar na constituição da graduação o caso da própria secretaria e sua mudança de local para melhor atender os envolvidos no curso da LE Campo, os dilemas que levaram a secretaria para a Casa Terra e todas as problemáticas que foram surgindo na aceitação do projeto a ser desenvolvido fora do instituto. Estes entraves foram apresentados por Beatriz e Inácio nas narrativas e entrevistas e em diversos momentos que ocorreram os debates, reuniões, esvaziamento de colegiado para travar o andamento do projeto aprovado pela SECADI, projeto este aprovado entre os dez primeiros no Brasil.

A disponibilidade de Recursos Humanos apresentada pelo Edital foi um episódio também levado em consideração durante as discussões a respeito da constituição do curso, da localização e da instalação da licenciatura a importância dos técnicos foi enunciada como fundamentais na logística que o curso trabalha, especialmente por trabalhar com uma dinâmica diferenciada das outras graduações, uma vez que a graduação em foco está fundada na Pedagogia da Alternância.

Como aponta André (2015, p. 44), a “dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa.” *Nesta dimensão foram analisadas as questões sociais, culturais e políticas do curso de licenciatura em educação do campo.*

Em nossa pesquisa foi possível identificar que nesta turma os participantes da pesquisa são de comunidades de pequeno porte e zona rural, porém não comungam com a ideologia política de movimentos sociais que tem sua prática de luta em prol de cursos

que buscam a formação para pessoas oriundas do campo, como os sujeitos responsáveis pelo projeto que lutaram para o surgimento da graduação em educação do campo.

Nos círculos de discussão e nas narrativas está explícita a falta de motivação com as disciplinas, com professor, assim como no relato da ex-coordenadora do curso, a ponto de Beatriz afirmar que não existia a possibilidade de lecionar qualquer disciplina para a turma em questão, pois a comunicação entre eles estava deteriorada. Esta dimensão envolve “uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade.” (ANDRÉ, 2015, p. 44) A menção de André e de Paulo Freire foi o que evidenciamos durante todo o percurso da pesquisa.

Em relação à prática vivenciada, compreendemos que esta não ocorreu conforme estipulado no contrato didático e no termo de consentimento. Embora as referências tenham sido sugeridas, a situação em sala de aula foi de estranhamento, tanto na teoria como na prática. É provável que questões culturais e políticas tenham influenciado na disciplina de estágio supervisionado; a decisão por não desenvolver as atividades é fato constatado na análise dos dados, mas a abordagem poderia ter sido diferente se as questões políticas não tivessem sido tão decisivas naquele momento. Pimenta (2004), apresenta a pesquisa de Serrão (2002) desenvolvida em escolas de movimentos sociais em que o pesquisador “em sua experiência constata que os estagiários, [...] tiveram a oportunidade de aprender que os espaços e as condições sociais podem se transformar em lugares sociais de educação, de apropriação da cultura, de formação das múltiplas dimensões humanas.” (PIMENTA, 2004, p. 74)

O estudo desenvolvido sobre a dimensão pedagógica, evidenciou o tripé professor-alunos-conhecimento. Tal dimensão abrange um leque amplo de ideias, que inclui o conteúdo, os materiais didáticos utilizados em sala de aula e fora, comunicação e linguagem, recursos metodológicos, relação professor-alunos, avaliação, trabalho e carreira profissional etc. O conhecimento aprimora-se no processo avaliativo constante, os educandos submetidos ao exercício de produzir narrativas continuamente – ao fazer, aprender e saber – elevam seu nível de conhecimento ao estudar fazendo.

Durante nossa pesquisa verificamos que a produção dos estudantes não foi satisfatória, uma vez que estes se esquivavam do professor da disciplina de estágio supervisionado e do cumprimento de suas tarefas. Mesmo o docente tendo marcado reuniões, com a finalidade de estabelecer um diálogo em momentos diversos na universidade, ainda assim não foi possível a realização de tais encontros, pois apenas

um estagiário estava cumprindo as normas estabelecidas no plano de ensino. Mesmo assim, este estagiário perdeu toda a documentação, como dito anteriormente, a ponto de fazer um boletim de ocorrência e apresentá-lo ao docente.

Durante o estágio supervisionado constatamos que os estudantes não realizaram as escritas de narrativas com as idas nas escolas do campo e sobre o entorno destas. Os estagiários ou foram negligentes com a proposta de estágio, talvez por faltar-lhes certo conhecimento das alíneas do contrato didático estipulado nos primeiros dias de aula, ou ainda por que lhes faltava certo discernimento e clareza relativamente ao referido contrato.

É necessário associar teoria e prática vivenciada no ambiente educacional num momento em que a intolerância invade as camadas sociais, afetando principalmente a educação e a cultura que geralmente são alvos dos intransigentes, como denunciado por Paulo Freire em *Pedagogia da Tolerância*. Desta forma, é fundamental analisar e refletir a cultura e o papel da formação do professor que queremos na atual conjuntura brasileira.

Estamos longe de encerrar a discussão sobre a formação de professores por meio do estágio supervisionado, e sobre a formação de professores realizada na modalidade Pedagogia da Alternância. Para que essa discussão tenha prosseguimento, são necessários outros estudos que analisem propostas de formação como esta, pois não basta apenas discutir a legitimidade ou não de sua implementação e toda a política que ronda sua constituição por meio do estágio supervisionado, sem que se faça uma reflexão de suas possibilidades e limitações fundamentada em pesquisas que investiguem diferentes aspectos do espaço educativo na Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. Trad. A. Bossi e I. C. Benedetti, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, E.; SOUZA, G, S. MARRA, R. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. *Revista de Política Agrícola*. Ano XX, n. 2, Abr./Maio/Jun. 2011, p. 80-88.
- ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Trad. G. J. F. Teixeira, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ANDRÉ, M. D.A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2015.
- ARENDET, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. M. W. Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2).
- ARROYO, M. Apresentação. In: SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 9-14.
- ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AURÉLIO DICIONÁRIO. Rio de Janeiro, RJ: Nova fronteira, 2000.
- BANDEIRA, Francisco de Assis. Ideias matemáticas dos horticultores do litoral norte de Natal: Um estudo etnomatemático. *Anais do VIII ENEM – VIII Encontro Nacional de Educação matemática*, Recife, 2004, p. 1-16.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira, 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARTON, B. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.) *Etnomatemática: papel, valor e significado*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006, p. 39-74.
- BAUDRILLARD, J. *Para uma crítica da economia política do signo*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

- BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- BENJAMIN, W. *O narrador*. Trad. E. T. Rosental, São Paulo: Abril, 1975. (Coleção Pensadores).
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. V. Mazzari, São Paulo: Duas cidades/Ed. 34, 2002.
- BOMENY, H. *et al. Tempos modernos, tempos de sociologia*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.
- BORGES, G. M.; SILVA, L. O. da. Fontes de dados de fecundidade no Brasil: características, vantagens e limitações. In: ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. P. (Orgs.). *Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI: Subsídios para as projeções da população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015, p. 10-29.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Trad. M. A. Nogueira e A. Catani, 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOYER, C. B. *História da Matemática*. 2. ed. Trad. E. F. Gomide, São Paulo: Edgard Blucher, 1996.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem, In: _____. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2005.
- BRANDÃO, C. R. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. (Coleção Educação Popular, n. 1).
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 de maio de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394 Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 2, de 1 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 de maio de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer, n. 36, de 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 3 de maio de 2015.

- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer, CNE/CP n. 86, de 1 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 2 de maio de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer, CNE/CES n. 15/2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 de abril de 2015.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O que é a agricultura familiar. (2015). Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/o-que-%C3%A9-agricultura-familiar> Acesso em: 21 de abril de 2015.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária, e abastecimento, ano 2015. Disponível em: www.agricultura.gov.br Acesso em 13 de fevereiro 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172/2001 - PNE, e no Parecer CNE/CEB Nº 36/2001*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de junho de 2015.
- BUARQUE, C. *Assentamento*. Cidades, CD, Gravadora RCA, 1998.
- CAMPOS, M. B.; BORGES, G. M. Projeção de níveis e padrões de fecundidade no Brasil. In: ERVATTI, L. R.; BORGES, G. M.; JARDIM, A. P. (Orgs.). *Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI: Subsídios para as projeções da população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015, p. 30-41.
- CANABRAVA, A. A grande propriedade rural. In: HOLANDA, S. B. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1977, p. 192-218.
- CARTER, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. C. Yamagami, São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- CÉSAR, C. *A primeira vista*. Aos vivos. CD/DVD, Gravadora Velas, 1995.
- CONFERENCIA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA (CIAEM). In: Archivos del evento, 2015. Disponível em: http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/index/pages/view/conf_ant Acesso em: 12 de dezembro de 2015.
- COSTA, A. L. P. Alfabetização científica: a sua importância na educação de jovens e adultos. *Revista Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, MG, v. 13, p. 42-46, 2008.
- COSTA, A. L. P. Relatos, reflexões, e perspectivas de alunos de licenciatura referente ao futuro trabalho docente. *XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - I Congresso Nacional de Formação de Professores*, 2011, Águas de Lindóia - SP. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo - SP: Prograd/UNESP, 2011. p. 1-6.
- COSTA, A. L. P. Relato, projeto de estágio e prática de ensino entre alunos de licenciatura e alunos da escola pública. *II Congresso Nacional de Formação de*

Professores - XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia - SP. Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores. São Paulo - SP: Prograd/UNESP, 2014. p. 4439-4445.

COSTA, A. L. P. Educação do campo para que? III Congresso Latinoamericano de Psicología Rural: Desafíos en la construcción de un abordaje psicosocial delas ruralidades. Universidade Federal do Rio de Janeiro com parceria Universidade de la Cuenca del Plata da Argentina. *Anais ...* Rio de Janeiro: Seropédica, 2016.

COSTA, A. L. P. POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ficando estacas na lama e aterro com tijolos na estrada para chegar até a escola. *XIII Congresso Nacional de Educação (XIII EDUCERE), IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (IV SIRSSE), VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (VI SIPD Cátedra UNESCO)*, 2017, Curitiba/PR/ Brasil. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR, 2017. v. XIII. p. 1-10.

COSTA, A. L. P. *Conversa e Entrevista com Nita Freire a respeito da Pedagogia de Paulo Freire*. 2017. (Arquivo Pessoal).

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, E. *Os sertões*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

D'AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1986.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athenas, 1997.

DANZA, A.; TULBOVITZ, E. *Uma ovelha negra no poder: Confissões e intimidades de Pepe Mujica*. Trad. L. C. Cabral, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Trad. E. S. Abreu, Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELGADO, G. C. A questão agrário e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. C. Yamagami, São Paulo: Ed. UNESP, 2010, p. 81-136.

- DESCOLA, P. Claude Lévi-Strauss, uma apresentação. *Revista Estudos Avançados*. vol. 23 n. 67. p. 1-7, São Paulo. Ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142009000300019&script=sci_arttext
Acesso em: 3 de setembro de 2015.
- DOMITE, M. C. S.; *et al.* Etnomatemática: papel, valor e significado. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2006, v. 1, p. 13-38.
- DRUMMOND, C. A. *Claro enigma*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- DRUMMOND, C. A. *Sentimento do mundo*. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp/Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995.
- FERNANDES, B. M. Prefácio. In: SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 15-18.
- FERNANDES, B. M. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. *Revista NERA Presidente Prudente*. Ano 14, n. 18, p. 125-135, jan-jun./2011.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53.
- FERNANDES, F. A sociologia numa era de revolução social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso Allan em prática de ensino de estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores).
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14. ed. Trad. L. Vassallo et al. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FREIRE, G. *Ordem e progresso*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1959.
- FREIRE, G. *Sobrados e Mocambos*. São Paulo: Global, 1963.

- FREIRE, G. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- FREIRE, G. *China tropical*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília (UNB), 2003a.
- FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. (Série Paulo Freire).
- FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. DE. (Orgs.). *Pedagogia da solidariedade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. ver. e atualizada. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné – Bissau: registros de uma experiência em processo*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2013b.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 58. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e a Terra, 2014b.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). São Paulo: Paz e Terra, 2014d.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Lições de casa: últimos diálogos sobre educação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; HORTON, M. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GERDES, P. *Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação*. Maputo: Universidade Pedagógica, 1991.

GERDES, P. Etnomatemática e educação matemática: uma panorâmica geral. *Quadrante*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 105-138, 1996.

GOMES, M. L. M. *História do ensino da matemática: uma introdução*. Belo Horizonte/MG: CAED – UFMG, 2012.

GUIMARÃES, A. P. Formação da pequena propriedade: intrusos e posseiros (1963). In: WELCH, C. A.; MALAGODI, E.; CAVALCANTI, J. S. B. WANDERLEY, M. N. (Orgs.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*, v. 1. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 45-55.

HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Trad. E. C. Leão et al., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HEREDIA, B. M. A. de. O campesinato e a plantation: a história e os mecanismos de um processo de expropriação. In: NEVES, D. P.; MORAES SILVA, M. A. (Orgs.). *Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: formas tuteladas de condição camponesa*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2008, p. 39-67.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. A utopia camponesa. In: WELCH, C. A.; MALAGODI, E.; CAVALCANTI, J. S. B. WANDERLEY, M. N. (Orgs.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*, v. 1. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009, p. 135-144.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2002). Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/08052002tabulacao.shtm> Acesso em 18 de setembro de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2016). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home> Acesso em 11 de agosto de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) (2000). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/vamoscontar2000/arquivos/guiapro5a8.pdf> Acesso 19 de setembro de 2016.

INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS (IEB/USP). Acervo. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/arquivo>>. Acesso em: 25 de março de 2016.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SÃO PAULO (IHGSP). Arquivo. Disponível em: <<http://www.ihgsp.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/instituto.php?sid=536>> Acesso em: 07 de junho de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Disponível em: <www.incra.gov.br/> Acesso em 3 de maio de 2015.

INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION (ICME). A Historical Sketch of ICMI.

Disponível em: <<http://www.mathunion.org/icmi/conferences/other-icmi-conferences/>> Acesso em 4 de outubro de 2015.

KNIJNIK, G. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem-terra. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 96-110, Jan/Jun. 2003.

LEAL, V. N. *Coronelismo, enxata e voto: o município e o regime representativo, no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LÉVI-STRAUSS, C. *L'analyse structurale en linguistique et en anthropologie*. Word, Journal of the Linguistic Circle of New-York, vol.1, n. 2, p. 1-21, ago. 1945.

LÉVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Trad. T. Pellegrini, 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe e dez cartas*. 2. ed. Trad. S. Bath, Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1980.

MARQUES, F. C. A. *Um pau com formigas ou o mundo às avessas: a sátira na poesia popular de Leandro Gomes de Barros*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2014.

MARTINS, J. S. *Fronteiras: a degradação do outro nos confins do humano*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, J. S. *O cativo da terra*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. L. C. Castro e Costa, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Trad. M. L. Como, 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. *Lutas de classes na Rússia*. Trad. S. Nélio, São Paulo: Boitempo, 2013.

- MATTOS, A. C. A mais-valia no processo de potenciação da força de trabalho. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Orgs.). *Etnomatemática: valor, papel e significado*. 2. ed. São Paulo, SP: Zouk, 2006, v. 1, p. 89-102.
- MELO NETO, J. C. de. *Morte e vida Severina*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- MIORIM, M. A. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Atual, 1998.
- NASCIMENTO, M. *Levantados do chão*. Nascimento, M. CD, Warner Music Brasil LTDA, 1997.
- NOSELLA, P. *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES, 2012.
- NUNES, T. A matemática na vida cotidiana: psicologia, matemática e educação. In: NUNES, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-39.
- NUNES, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: NUNES, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 41-63.
- OTTO. *Avisa gil*. Sem Gravidade, CD, Gravadora Records, 2003.
- PARA, C. Cálculo mental na escola primária. In: PARRA, C. *et al Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Trad. J. A. Llorens, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 186-235.
- PAVANELLO, R. M. O abandono da geometria: causas e consequências. Campinas/SP. *Zetetiké*. p. 7-18, mar. 1993.
- PAVANELLO, R. M. Formação de professores e dificuldades de aprendizagem em matemática. In: MACIEL, L. S. *et al.* (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Maringá: EDUEM, 2002. p. 65-80.
- PESSOA, F. *Poemas escolhidos*. São Paulo: Ed. Klick, 1997.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PISTRAK, M. M. *A comuna escolar*. Trad. L. C. Freitas e A. Marenich, São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. D. A. Reis Filho, 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PRADO JUNIOR, C. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Educação do campo: em 11 anos, mais de 200 escolas foram fechadas. (2015).

Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/educacao-do-campo-em-11-anos-mais-de-200-escolas-foram-fechadas>> Acesso 20 de setembro 2016.

RÉGIO, J. Cântico negro. *Releituras* – textos. Disponível em: <www.releituras.com/jregio_cantico.asp> Acesso: 28 de outubro de 2017.

RIBEIRO, D. *Ensaio insólitos*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RODRIGUES, A. T. *Sociologia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ROSA, M. C. Para além do MST: o impacto nos movimentos sociais brasileiros. In: CARTER, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. YAMAGAMI, C. São Paulo: Ed. UNESP, 2010, p. 461-477.

SHULGIN, V. N. *Rumo ao politecnismo*. (artigos e conferências). Trad. A. Lazarev e L. C. Freitas, São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRENTO, A. *Do outro lado do atlântico um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL. *Licenciatura em Educação do Campo*. Minas Gerais: UF[...], 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL. *Orientações sobre o Estágio Supervisionado*. Minas Gerais: UF[...], 2016.

VALENTE, W. R. *Uma história da matemática escolar no Brasil: 1730-1930*. 2. ed. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

VALENTE, W. R. *Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais*. Campinas/SP: Papirus, 2008.

VELHO, O. G. A. C. O conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro. In: WELCH, C. A.; MALAGODI, E.; CAVALCANTI, J. S. B. WANDERLEY, M. N. (Orgs.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*, v.1. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009. p. 89-96.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. Trad. L. Hegenberg e O. S. Mota, São Paulo: Cultrix, 1968.

APÊNDICE 1: ROTEIRO & ENTREVISTAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO E VICE⁸¹

COORDENAÇÃO: GESTÃO ANTERIOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Questões para entrevista semiestruturada, de ordem política, administrativa e pedagógica com a Coordenação e Vice coordenação da Lecampo

I Neste primeiro momento da entrevista, iremos mencionar as questões de ordem administrativa do curso, com a palavra à vice coordenação:

- 1) Qual sua formação? E quando tempo leciona na UF?
- 2) Quais os recursos que são necessários para manter o curso de licenciatura em Educação do Campo da UF? (moradia, alimentação, transporte, saúde, outros) (Raquel, apenas a SECADI participa, a princípio, mas é bom perguntar).
- 3) De onde vem o recurso para manter a Lecampo, a verba é específica do projeto da licenciatura do CAMPO ou a UF contribui com algum tipo de orçamento? Qual o investimento em reais para o curso de Licenciatura em Educação do Campo/Lecampo da UF?
- 4) A dinâmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com seus benefícios (alimentação, moradia, transporte, saúde e outros) para os alunos, são vistos com bons olhos pela universidade? Sim ou Não. Por que?
- 5) Sabendo que os alunos do curso são oriundos de diferentes estados do país, você acredita que o a rubrica (verba) específica do curso é suficiente para o seu bom funcionamento? Por que?

⁸¹ Quando iniciamos a investigação Beatriz e Inácio eram coordenadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

6) Palavra final da vice coordenação.

Segundo momento da entrevista de ordem político pedagógico e constituição do curso, com a palavra à coordenação:

- 7) Qual sua formação? E quando tempo leciona na UF?
- 8) Qual o diferencial do curso de Licenciatura em Educação do Campo com relação às outras licenciaturas?
- 9) Quais movimentos sociais contribuíram para o desenvolvimento do projeto de curso em Licenciatura em Educação do Campo da UF? As questões culturais dos movimentos sociais entraram no jogo?
- 10) Houve uma resistência para a aprovação do curso no colegiado do Instituto? Quais eram os motivos que levaram as pessoas não quererem o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal?
- 11) A escolha para oferecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática pela UF foi por meio de edital? Qual?
- 12) A SECADI está empenhada na continuidade do curso? Você sabe dizer sobre o futuro do curso? Em momento de crise, a UF pensa em incorporá-lo?
- 13) A pedagogia da alternância (TE e TC) está ocorrendo conforme o Projeto Pedagógico do Curso? Quais os entraves que ocorrem?
- 14) Palavra final da coordenação Lecampo.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Pasárgada, 10 de agosto de 2016.

Em uma tarde de agosto às 15:00 horas na Casa Terra damos início as entrevistas com os gestores, e organizadores anteriores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UF.

As Questões para entrevista semiestruturada, foram de ordem política, administrativa e pedagógica com a Coordenação e Vice coordenação da LE Campo.

I) Neste primeiro momento da entrevista iremos mencionar as questões de ordem administrativa do curso, com a palavra à vice coordenação:

COM A PALAVRA INÁCIO:

1) Qual sua formação? E quando tempo leciona na UF?

Graduação em Psicologia Aplicada, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, ISPA, Portugal. Validação do diploma pela Universidade de Brasília/UNB/Brasil. Mestrado em Estatística e Gestão da Informação. Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação, ISEGI, Portugal. Validação do diploma pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM/Brasil. Doutorado em Gestão da Informação. Universidade Nova de Lisboa, UNL, Portugal. Validação do diploma pela UFGM/Brasil. Pós-Doutorado/Universidade Federal de Minas Gerais, UFGM, Brasil. Entrou no concurso da UF em 25/03/ 2014, há 2 anos na UF no Brasil.

2) Quais os recursos que são necessários para manter o curso de licenciatura em Educação do Campo da UF? (Moradia, alimentação, transporte, saúde, outros).

Assim, o próprio edital de convocação apresentação de propostas para 2012, dizia que os alunos deveriam ter apoio relacionados com e juntamente das suas cidades para Pasárgada, para circular na cidade, de moradia, de alimentação. O valor desses apoios oferecidos pelo MEC, foi oferecido \$ 4000,00 reais para gastar por aluno, para cada uma das 3 turmas que em princípio seriam abertas, cada turma com 120 alunos que iriam abrir, que poderia gastar com alunos. As contas do MEC.... as contas são bem diferentes do que realmente deveria ser, em termo de cursos, por que os cursos que funcionam são dois mil reais por semestre por aluno, o que o MEC propôs era para a primeira Turma, era muito menos que o MEC propôs para a primeira turma, por que no mínimo eram para três semestre as verbas que vieram. Nós não tivemos problemas, por que tivemos um número mínimo de matriculas, as questões da verba foram fáceis para nós, por motivo de pouco alunos matriculados.

Pesquisador: E a SECADI? Como entra nessa distribuição das verbas?

Vice coordenação: A SECADI, era a estrutura de contato entra a universidade e o MEC, por que todos os cursos que foram aprovados no edital de 2012, ficaram pela ossada da SECADI, os que eram para abrir pelos Institutos Federais, ficou pela ossada do SETEC, não abriram, pois, o órgão SETEC, estavam sem verbas para abrir novos cursos.

- 3) De onde vem o recurso para manter a Lecampo, a verba é específica do projeto da licenciatura do CAMPO ou a UF contribui com algum tipo de orçamento? Qual o investimento em reais para o curso de Licenciatura em Educação do Campo/Lecampo da UF?

Ora bem. Uma coisa é o funcionamento do curso, pois o curso precisa de instalações, para o secretariado, exige equipamentos, para apoio administrativo exige imobiliário, para além dos apoios aos alunos. O meu conhecimento, tudo que o curso precisava, qualquer verba inicial para todos os apoios, e abertura do curso, até o final de janeiro desde ano 2016, todos os apoios em verbas do MEC, foram transferidas para a Fundação da Universidade, para os apoios dos alunos. Depois de janeiro recursos foram repassados para universidade, e os apoios começaram a ser geridos pela universidade. Eu não sei se a universidade contribui para computar, no funcionamento da licenciatura.

Pesquisador: este ano veio verba para o curso depois que a coordenação mudou, ou não. Você sabe dizer?

É certeza que veio verbas, senão não teríamos havido o tempo-escola de julho, se veio a verba que estava prevista inicialmente que eram \$216.000,00 reais, eu não sei se veio, aquilo que estava previsto, \$216.000,00 reais eu sei que não veio, o que parece veio \$174.000,00 reais, e destes \$174.000,00 reais, não tenho acesso a essas informações mais...

- 4) A dinâmica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, bem como seus benefícios (alimentação, moradia, transporte, saúde e outros) para os alunos, são vistos com bons olhos pela universidade? Sim ou Não. Por que?

Sim, nunca tive por parte da gestão, que aqui estão, acham natural e legítimo, este tipo de gestão, inclui: o senhor reitor anterior, da senhora reitora atual, os pró-reitores de ensino, o pró-reitor de recursos humanos, o pró-reitor de administração, nunca vi ninguém querendo entrave, de qualquer nível que fosse, todo mundo dentro da universidade com que tenho relacionado com esse tipo de questão, consideram legítimo que os alunos tenham esses apoios, sendo o curso diferenciado. Alguns docentes, começam a pensar, que estes apoios diferenciados podem ser para os docentes da LE Campo, e alguns docentes que são opostos, a este tipo de apoio diferenciado, a estes apoios que os alunos têm, isso pode ser contra docentes e gerar resultados opostos, aqueles que inicialmente esperamos e imaginamos. Nos cremos que os alunos venham, que os alunos estejam presentes, que os alunos tenham aula. Eu sei por experiência própria, como vice coordenador em janeiro deste ano, alguns falaram que não precisava dos apoios, e que eles vinham só para fazer férias em Pasárgada, tanto que duas alunas desistiram do curso. Se tivessem um outro olhar para os apoios, isso seria extremamente positivo.

Pesquisador pergunta: Isso ocorreu na sua gestão, ou ainda hoje isso ocorre?

Até esse exato momento, mas existem muitas nuances, tal que, não foram todos que apoiaram a abertura do curso na universidade,

Pesquisador: Quer dizer que existiu uma resistência de professores e colegiados que não apoiavam o curso.

Isso mesmo, existiu pessoas que não queriam que o curso abrisse.

Pesquisador: você sabe o motivo?

O motivo principal, são as questões burocráticas, pela sua razão de ser, assim que assumimos a coordenação, ocorreu uma oposição muito forte, pois iríamos coordenar o curso. Lembro da oposição, pois a coordenação seríamos nós (Beatriz e Inácio) com a aprovação do curso, tivemos apoio da gestão (Reitoria), mas o Instituto não aceitava. Eu lembro que tivemos, duas manhãs em reuniões com o senhor reitor, em duas semanas a fio, para abrir o curso, isso por que, em simultâneo com a copa, com as confusões, todas que aconteceram em 2014, neste país, mesmo assim conseguimos abrir o curso, se eu não me engano no dia 07/07/2014, conseguimos fazer atividades muito bonitas. Eram só três professores, bem interessantes, que fizeram um excelente trabalho. Depois o primeiro semestre ficou para o início de (janeiro 2015) e algumas disciplinas só terminaram em maio de 2015.

Aí começou essas confusões, e uma oposição forte. Quem mais fez oposição em um conselho de ensino, acabou não tendo quórum, por que não iriam resolver nada naquela reunião, era uma pressão para que o curso não abrisse, foi o *diretor do Instituto, e a coordenadora do Departamento*, foram quem fizeram oposição, os membros que estavam a frente foram eles.

A POLÍTICA

Pesquisador: agora estou entendendo o que realmente ocorria no início do curso. E quais as questões políticas que influenciam para problemas, que eu como observador e pesquisador, venho vendo no instituto.

Inácio comenta que, como não tinha coroa na reunião, eu disse explicitamente, apenas três órgãos podem dizer se o curso vai ou não funcionar na semana seguinte: **é o MEC, o senhor reitor, o pró-reitor de ensino**, se alguns desses órgãos disser que o curso não funciona, não funciona, mas primeiro preciso receber um comunicado, eu não recebi nenhum comunicado de ninguém, então o curso entra em funcionamento. O curso iniciou-se, agora mais uma vez, isso foi durante um tempo e extremamente penoso para mim, ver que toda universidade apoiava (e dava todo apoio) para que tudo ocorresse bem, porém ocorria muitas exceções, de outro lado. Assim, nossos alunos não se matriculavam como os outros alunos, nossos alunos não sei que, não sei que.....dificuldades no caminho, nossos funcionários vieram trabalhar conosco, arrumavam problemas, não tínhamos equipamentos, eu pedia os equipamentos e materiais, escrevia os pedidos, eu preciso dos equipamentos eu falava. Aí aparecia os equipamentos novos. Pessoas no Instituto reclamava, como você consegue, equipamentos novos. Nós ocupamos esta sala, por que é a sala de um projeto coordenado pela professora Beatriz. Existia uma contradição com nossa coordenação.

O Instituto queria que o curso ocorresse na univerde (campus afastado da cidade, sem infraestrutura), por que nosso curso era do Instituto, e tinha que ser lá o curso, e não aceitavam que tivesse o início do curso sem o secretariado por lá. Era impossível, fazer o início do curso, por que a internet lá funcionava mal, e precisava sistematicamente usar, e ter reuniões com o RH (Recursos Humanos), com o senhor reitor no hospital, e no conselho de ensino, no sindicato rural, eu estava constantemente em reuniões. Fazia alguns sentidos o curso ser em um local afastado? Quando estávamos instalados, nós

tínhamos tudo aqui na Casa Terra, tínhamos impressões que os professores deixavam com a secretaria e depois retirava, tínhamos tudo aqui, para que ir para lá.

A questão administrativa foi bem conturbada, pela oposição, desde o início até o fim da nossa gestão. O diretor e coordenador do departamento, iam contra o que era aqui feito, contaminaram o que nós fazíamos, e depois manipularam os alunos, e fizeram uma vida sombria internamente.

Em uma reunião em Brasília 2015, foi comentado quais os problemas, que ocorriam, principalmente as lutas políticas, as questões das verbas, a questão do dinheiro do MEC que não vem, isso é, de tal maneira desgastante que tinham curso do campo que mudaram três vezes de coordenação durante um ano, neste edital aprovado. Ficou nítido que ninguém quer continuar na coordenação da LE Campo, ninguém, só pessoas que tem perfis diferente do nosso, por que nossa vida não se esgota na universidade.

A POLÍTICA

Quando falamos que queríamos sair, todos nossos colegas não acreditaram nisso. Pensavam que no último minuto iríamos apresentar uma candidatura, eu falei, nós não queremos, quem for é louco. Vamos ver daqui um ano e meio o que vai acontecer, os que entraram também não vão querer ficar. Isso é demasiado desgastante. Existem demasiadas traições nos meados ao longo dos caminhos, alguns já sei.

Pesquisador: a administração agora é centralizada e arbitrária?

Vice coordenador, essa administração é muito mais arbitrária que a nossa.

O pesquisador comenta de algumas questões políticas que ele próprio passou, com relação a documentos e outras situações a mais.

É assim, parece que quando tudo se normalizar essas verbas serão suficientes, por que é assim, como o MEC sabe que verbas tem para o ano que vem, o MEC vai querer saber quantos alunos, tem matriculados, que vai decidir as verbas para 2017, mas as verbas dos anos seguintes não vão dar para abrir novas turmas, isso você pode perceber. O MEC trata a LE Campo como outra graduação qualquer, nas outras graduações os professores não têm que sair da cidade para o tempo-comunidade, custo que são irrisórios comparados com o funcionamento de nossa licenciatura, não conseguimos fazer o tempo-comunidade. Nós não conseguimos levar a sério isso. Não há verbas para realocar em nossa licenciatura. Não tem condições. É impossível.

- 5) Sabendo que os alunos do curso são oriundos de diferentes estados do país, você acredita que o a rubrica (verba) específica do curso é suficiente para o seu bom funcionamento? Por que?

Cada um de nós teríamos uns \$ 5000,00 reais ou \$ 6000,00 reais para acompanhar os alunos no tempo-comunidade, ou seja, são mais uns \$ 600.000,00 reais. Imaginemos que são \$ 6000,00 reais a mais, e nós somos quinze professores. Por semestre seria, \$ 90.000,00 reais, por ano seria \$ 180.000,00 reais, a mais para gastar com alunos. Isso sem pensarmos nos restos. Quando vamos nas comunidades, é com nossos computadores, com nossos carros, com nossos equipamentos, deveria ser com máquinas do curso. Isso inclui transportes, diária do motorista, tudo tem que ser contabilizado. É

uma ilusão pensarmos que todos nossos alunos teriam uma vizinha. Principalmente pensando nas comunidades, da Bahia, de Rondônia, do Norte de Minas (chegam a 1000km), não tem condições os professores visitar estas comunidades.

A CULTURA

6) Palavra final da vice coordenação.

Há algo muito distante. Existem muitas coisas interessantes com relação a história desse curso.

Eu vice coordenador me prontifico em esclarecer mais informações se precisar, incluindo a história do curso.

A maioria dos nossos alunos não são assentados nem acampados. Isso é esmagadora, ao contrário daquilo que fizeram crer, que os alunos que viriam do Norte de Minas, seriam de assentamentos, mas muitos deles não **comungam** nada, com relação a ideologia, não mesmo, a maioria são de comunidades, que é algo bem diferente, das ideologias de movimentos, exemplo do MST e outros. Nossos assentados mais velhos, são pessoas extremamente razoáveis, e com práticas. Inclusive um aluno do MST, ajudou e estruturou os primeiros passos do curso, não é como outros alunos, ele nunca quis ser uma pessoa que apresentasse dificuldades, foi sempre um facilitador, isto sim, que é algo que está em casa. Se ele quisesse poderia ter colocado dificuldades para a coordenação e para a universidade, desde o começo, ele nunca quis, por iniciativa dele. Esta é minha palavra final por hoje, tá bom.....

PESQUISADOR: Agradeço suas palavras, e a contribuição nas questões respondidas.

Muito obrigado professor!

II Segundo momento da entrevista de ordem político pedagógico e constituição do curso, com a palavra à coordenação:

COM A PALAVRA BEATRIZ:

7) Qual sua formação? E quando tempo leciona na UF?

Minha graduação em Biologia, com mestrado e doutorado em Educação pela UFMG, eu atuo e trabalho na UF desde 2010, seis anos.

A CULTURA

8) Qual o diferencial do curso de Licenciatura em Educação do Campo com relação às outras licenciaturas?

O principal é a pedagogia da alternância, com o tempo-escola e o tempo-comunidade, isso é uma grande provocação para as outras licenciaturas, por que podemos pensar outras formas de pensar o tempo para a graduação. A nossa graduação é forte em tecnologia, o diferencial não, isso é uma característica nossa, no nosso caso, não é só a presença da tecnologia, tanto quando recurso, como também organização de pensamento, pensamos na formação de professores pensando com as tecnologias.

SOCIAL E CULTURAL

- 9) Quais movimentos sociais contribuíram para o desenvolvimento do projeto de curso em Licenciatura em Educação do Campo da UF? As questões culturais dos movimentos sociais entraram no jogo?

Quando estávamos na fase de escrita, fizemos uma pesquisa e entrevista, com os movimentos da região do triângulo mineiro, entrevistamos alguns professores, a partir disso elaboramos o projeto. Tínhamos um tempo curto para elaboração do projeto, quando o projeto estava pronto, firmamos parcerias, descobrimos que por aqui tinham 18 grupos de movimentos, e encontramos líderes muito próximo da gente.

Tivemos reuniões em assentamentos como também na universidade, você pode encontrar esses documentos no site da universidade convidamos o reitor, a atual reitora ela participou de uma reunião, mais tinham vários movimentos sociais na região do triângulo, o MST, participou e pessoas de assentamentos.

Dos movimentos que foram participando das reuniões, e eles queriam outras habilitações. Então essa não foi uma conversa que não foi muito suave, que era uma conversa de convence-los e apresentar a justificativa, nossa palavra permaneceu, eles queriam as áreas geografia, história, e outras, as áreas oferecidas eram muito temerosas, por ser áreas difíceis. Eles diziam que poderiam ter muita evasão.

Pesquisador comenta sobre a cultura: as questões culturais entraram em jogo?

Não.... Não....Eles são bastantes, a menos diversidades nisso do que seria manifesta-se. Era um dom....A única coisa que chamaram a atenção, foi a necessidade da mística, para eles eram fundamental, e a ciranda das crianças, e desde o início do cursos, sabemos que nosso curso ainda não é o que deveria ser, não época entramos em contatos com pessoas tinham disponibilidades, experiências, nas místicas.

Pesquisador: O que seria a ciranda das crianças?

É uma espécie de creche, que quando os alunos estão aqui estudando os alunos, seus filhos ficam em creche. Outros cursos mais antigos, mantem esses suportes para as crianças, nós sabemos que seria interessante, mais esses cursos trabalham com poucos alunos, 30 alunos. Esses cursos conseguem alojar os alunos em casa, nosso curso tem mais alunos. Nossas turmas não cabem em uma única casa.

Pesquisador: Quais esses cursos e universidade?

Os mais antigos, nos encontros falam sobre isso, eu não sei dizer quais universidade, talvez a UFMG, talvez tenham. Tem uma coisa curiosa, sobre a participação dos movimentos, no início eles ficaram aborrecidos por que eles achavam que era legitimo, os integrantes dos movimentos, serem os professores, queriam que fosse os professores dos movimentos para serem professores do curso, e eles haviam uma dificuldade e resistência para entender isso, e que o professor que está na univ. federal, passa por um concurso público, que precisava ser mestre ou doutor para lecionar, o concurso é um processo transparente, as regras são apresentadas antes, eles achavam que o sujeito

estando no movimento estavam aptos para dar aula no curso, isso causou um impacto para eles, depois foram entendendo.

- 10) Houve uma resistência para a aprovação do curso no colegiado do Instituto? Quais eram os motivos que levaram as pessoas não quererem o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal?

Beatriz fala, primeiro quero sugerir que você precisa recuperar as Atas dos colegiados do COENS e do Instituto, lá você vai ter as evidências, você vai encontrar as Atas, o número de vezes que a proposta foi entrada para ser aprovada. Ver as convocatórias, quando a LE Campo entrava na pauta, sugestão no COENS, pode acompanhar os cursos, que entraram sem o PPC, muito cursos começam sem PPC, você vai ver nas Atas, a história está aí, isso é uma falácia, outros cursos entraram sem ter o PPC, e por que a LE Campo precisava ter. Um dos entraves era que nosso curso não tinha projeto, exigiam da gente coisas que não exigem dos outros cursos, a má vontade, o excesso de obstáculos colocados pelo diretor do instituto e a coordenadora do departamento, vão ficar muito claro nas Atas e nas assinaturas. Eles ignoravam que nosso curso era uma resposta ao edital do MEC. O próprio MEC considerava que o projeto que foi enviado para aprovação era o projeto do curso.

Nosso curso em especial, precisa distinguir, sobre as disputas: o que é a resistência entre a coordenação da LECAMPO, e a resistência a educação do Campo.

Eu acho insano alguém declarar publicamente que não aceita o curso que forma professores para trabalhar no campo, alguém que declara uma rejeição, é um absurdo. É louco.

SOCIAL E CULTURAL:

Na UF, o curso está ligado ao MST, e está associado a velha dicotomia, que é tomar a terra, e ocupar a terra, não sei se você sabe, mas aqui no triângulo, é uma região das mais sangrentas do Brasil em termo de briga na terra, a coisa é muito violenta. Havia muita apreensão, literalmente quando as pessoas da universidade olhavam para a LE Campo, viam as pessoas que tomaram as terras do avô delas.

POR EXEMPLO: por que temos dificuldades com acertar as secretarias para o LE Campo, por que quando elas saíam da reunião do colegiado, com um nó na garganta, elas saíam chorando, por que estavam vendo um ódio, hostilidade militantes no comportamento dos professores, que remetia à família delas, e as terras que os movimentos dizem que ocuparam e elas dizem que foram tomados por eles.

Este é um momento bonito, para colocar as palavras frente a frente, e esses grupos se conhecerem. O mal-estar é real, tem gente que não quer trabalhar na LE Campo, por é assim a visão.

Não A universidade não disse não...não teve resistências a chegada ao curso, a resistência foi com relação a coordenação do curso, uma questão política. É briga por poder. Temos direito a quinze professores e três funcionários, o instituto entende e queria que os servidores servissem a eles também, isso é um problema político. As brigas vêm

se construindo há muitos anos. Nos se opusemos a imposição deles. MAS o meu poder é o poder que eles queriam.

O nosso poder era um poder péssimo, estávamos seguindo as orientações do MEC. Já no instituto, era uma briga por espaço. Eu ganhei uma obstrução de 80% de uma artéria do coração, foi isso que ganhei por ficar com raiva e ódio da situação.

- 11) A escolha para oferecimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática pela UF foi por meio de edital? Qual?

O edital dizia que tinham preferência as áreas do curso, aí na época eu tinha boa relação com professores do instituto, nós nos organizamos escrevemos a primeira matriz. O edital abria para outras áreas, mas a preferência era para essas habilitações, ciências da natureza e matemática, pela falta de professores nesta área. O edital, foi elaborado pela SECADI, SEB, SETEC. (ANEXO 3)

- 12) A SECADI está empenhada na continuidade do curso? Você sabe dizer sobre o futuro do curso? Em momento de crise, a UF pensa em incorporá-lo?

EU não sei se a SECADI existe, mas sei que a SECADI, está empenhada sim, a secretaria da Educação do Campo, está muito empenhado para a continuação do curso, pessoas que faziam a diferença, na época que eu era gestora, agora não sei como anda.

Pesquisador: E o futuro do curso?

Vamos ter anos muito complicado, tem a ver com o momento político no Brasil, que tem colocado os movimentossociais em situações difíceis. Todo mundo está sendo vigiado, e as contabilidade feitas, e é hora de limpar os excessos. Então vamos ter anos minguados sim, fracos, mas o curso continua sim, pode não ser o curso como conhecemos hoje, até mesmo a licenciatura ganha outro contorno, por que precisamos alimentar esses professores que lecionam no campo, e atende alunos no campo, temos que ter professores.

Temos cidade com alunos que tem 80% vivendo em fazenda. Nós temos alunos nesta situação, o professor quer saber como essa situação funciona. Acho que vamos ter uns dez anos de crise e depois normaliza, acredito.

Pesquisador: Em tempos de crise a UF, tem intensão de implantar o curso?

A UF, não dá conta em implantar, cada turma nova custa \$1.000.000,00 de reais, só para alunos da LE Campo, a universidade não dá conta de manter.

- 13) A pedagogia da alternância (TE e TC) está ocorrendo conforme o Projeto Pedagógico do Curso? Quais os entraves que ocorrem?

Não está ocorrendo a Pedagogia da Alternância, do jeito que queríamos. Os entraves principais, são pessoas de muito longe. Isso não pode acontecer. No início o edital não podia restringir alunos de outros lugares por ser uma universidade federal, mas se não fizermos isso, não tem condição de manter o curso, os alunos estão muitos dispersos, precisamos identificar os lugares e cidades que podem virar polo.

Este é o momento para isso, criar polos. No PPC indicamos aquelas cidades, que os alunos e professores iriam para lá, nos encontros, mas ainda não conseguimos. Essas são cidades que temos contatos com escolas e pessoas interessadas em participar da LE Campo, mas não conseguimos consolidar.

14) Palavra final da coordenação Lecampo.

Formação de professores, esse é um curso de formação de professores, e infelizmente isso é a última coisa que está na mente das pessoas, estamos formando militantes, nossos alunos os mais promissores quando tiveram contato com professores, começaram a perder o mais importante, a preocupação com o que é o pedagógico, e passam a ser soldados, sempre em resistências, nos nossos documentos aparecem mais a palavra luta, resistência do que a palavra Educação.

PESQUISADOR:Finalizando a entrevista com a coordenadora do curso da LE Campo, no dia 10/08/2016 às 17h: 13min.

Muito obrigado!

APÊNDICE 2

Questionários aplicado aos futuros professores

Caro Estudante,

Estou desenvolvendo minha tese de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, sob orientação da professora Doutora Maria Raquel Miotto Morelatti do departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP.

A pesquisa tem por objetivo investigar o papel do Estágio Supervisionado I na constituição do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática, na formação do professor que possivelmente atuará nas escolas do campo. Neste momento, a pesquisa está em andamento, e entendo que não é possível refletir sobre esta situação sem a participação dos futuros professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática da UF. Por esta razão solicito a sua cooperação para responder algumas questões.

Agradeço por sua colaboração.

Obrigado!

QUESTIONÁRIO

Nome (opcional):				
Data de nascimento: ___/___/_____			Sexo: () F () M	
RG:		Órgão Expedidor:		UF:
Curso:			Nº. de matrícula:	
Endereço:				

Contato Fone Fixo:	()	Celular:	()
E-mail:			
Cor/etnia:	() Branco(a).	() Pardo(a)	() Negro(a). () Amarelo(a). () Indígena
Estado onde nasceu:	Cidade/Vila/Bairro:		
Localidade onde mora			
() Assentamento () Reforma Agrária () Ocupação	() Distrito () Vilarejo () Fazenda	() Zona Rural () Comunidade () Ribeirinha () Quilombola () Pesqueira	() Zona Urbana () Periferia () Outros
Origem da localidade da Renda Familiar			
() Zona rural/ campo	() Zona urbana	() campo/cidade	() outros Qual? _____
Quem mora com você? () Moro sozinho(a) () Pai () Mãe () Esposa / marido / companheiro(a) () Filhos () Irmãos () Outros parentes () Amigos ou colegas			
Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você) () Duas pessoas () Três pessoas () Quatro pessoas () Cinco pessoas () Seis pessoas () Mais de 6 pessoas () Moro sozinho			
Qual é a sua participação na vida econômica de sua família? () Você não trabalha e seus gastos são custeados () Você trabalha e é independente financeiramente () Você trabalha, mas não é independente financeiramente () Você trabalha e é responsável pelo sustento da família			
Economia da região onde mora			
() Agricultura Familiar () Pecuária () Extrativista	() Agronegócio () Industrial () Artesanato	() Outros Qual? _____	
Nível e relação das escolas que estudou			

não

Se respondeu **SIM**. Relate três pontos essenciais a respeito da disciplina de Estágio Supervisionado para quem ainda não é professor:

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

Se respondeu **NÃO**. Descreva três pontos que considera ser fundamental, a respeito da escola do campo, e a vivência no Estágio Supervisionado neste ambiente:

- 1) _____
 2) _____
 3) _____

Órgão de Trabalho ou Estágio:

Federal Estado Prefeitura Particular Autônomo

Para professor/coordenador pedagógico/secretário:

Ano de ingresso na profissão de professor: _____

Ano de ingresso na área de educação: _____

Escreva abaixo, a respeito da escola básica:

Você acredita que a disciplina de Estágio Supervisionado dá base para o entendimento da profissão de professor? Por que?

O que é essencial para ser um professor nas escolas do campo? É necessário conhecer a história dos sujeitos do campo?

Na sua visão, descreva a importância da educação do campo, para as pessoas oriundas do campo.

Escreva por que resolveu se matricular no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática?

ANEXO 1: Concepção do Curso: um recorte

Objetivos do curso

1. Geral

Contribuir para a formação de professores e educadores em escolas de campo (especialmente os que não possuem formação de nível superior) para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como licenciados em Educação do Campo, nas habilitações nas áreas das Ciências da Natureza ou da Matemática, tendo em vista a realidade socioeconômica e cultural específica das populações que trabalham e vivem *no e do* campo.

1.1 Específicos

- a) Formar educadores para atuação em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem a formação de cidadãos autônomos e criativos, capazes de construir e executar projetos sustentáveis, suscetíveis de estimular a fixação da pessoa *do e no* campo;
- b) Contribuir para aumentar a qualidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no campo na região pesquisada, visando a fixação e a melhoria da qualidade de vida da pessoa *do e no* campo, tendo por objetivo, também, a inclusão social e digital;
- c) Estimular nas IES e nos demais parceiros (prefeituras, escolas estaduais e municipais e movimentos de trabalhadores rurais sem-terra) da implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para demandas suscitadas pela Educação do Campo.

1.2 Perfil do ingressante

Respeitando o normativo legal definido no Edital de Seleção n.º 002/2010 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto, e seguindo as indicações entretanto desenvolvidas pelo MEC (I Seminário Regional das Licenciaturas em Educação do Campo da região Sudeste, UFMG – 15 e 16 de julho de 2014), o perfil dos ingressantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo seguirá as seguintes prioridades:

- a) Categoria 1 – educadores e professores que atuem ou tenham atuado em processos educativos (formais, não formais e informais) rurais e do campo e jovens e adultos que vivam ou trabalhem no campo (seguindo os critérios definidos pelo IBGE e / ou pelo MEC) – nessa definição de campo estão incluídas as seguintes populações: quilombolas, indígenas, ligadas aos movimentos sociais (rurais e urbanos), extrativistas, ribeirinhas e caiçaras;
- b) Categoria 2 – educadores e professores que atuem ou tenham atuado em processos educativos (formais, não formais e informais) urbanos e jovens e adultos sem ligação ao campo.

Assim, para cada prioridade estão definidos dois perfis de acesso e as vagas em cada prioridade serão distribuídas de forma equitativa entre os dois perfis (60% das vagas para educadores e professores e 40% das vagas para público jovem e adulto).

Só serão aceitos candidatos da categoria 2 se houver vagas remanescentes da categoria 1. O objetivo é não deixar vagas ociosas.

Assim, e para os próximos processos seletivos, estarão destinadas 72 vagas (60% de 120 vagas) para educadores e professores e 48 vagas para jovens e adultos (40% de 120 vagas), respeitando-se em cada perfil as vagas destinadas às cotas definidas legalmente.

O ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo só poderá efetivar-se se o candidato aprovado no processo seletivo possuir o ensino médio completo (independentemente do tipo de certificação apresentada pelo candidato: Certificado de conclusão do Ensino Médio, Certificação de ENEM ou equivalente).

1.3 Perfil profissional do egresso da Licenciatura em Educação do Campo da UF

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitações em Ciências da Natureza ou Matemática – visa à formação de professores para o exercício de atividades formativas que contemplem o universo escolar, mas também que esses profissionais possam pensar a educação para além do espaço escolar. Os egressos serão capazes de compreender a especificidade e a diversidade da população do campo em seus aspectos social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e classe, assim como contribuir com essa população no processo de sistematização, articulação e potencialização dos seus saberes, a partir do diálogo com os saberes acadêmicos.

Assim, o licenciado em Educação do Campo é um profissional da educação, habilitado para o trabalho educativo multidisciplinar em áreas de conhecimento das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) ou Matemática.

Ao longo dos quatro anos da formação docente, o licenciando em Educação do Campo terá contato com conhecimentos das áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, com aprofundamento em Ciências da Natureza ou Matemática (conforme a habilitação escolhida), voltados à docência para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica. Para tanto, vivenciará processos formativos pautados nas inovações tecnológicas, pedagógicas, culturais, políticas de base crítica permitindo-lhe a construção de perfil pedagógico-científico capaz de:

- a) exercer docência multidisciplinar na área das Ciências Natureza ou da Matemática;
- b) criar estratégias de produção do conhecimento apropriadas para interferir na realidade agrária local, regional e nacional em favor dos povos do campo;
- c) gerir processos educativos escolares e comunitários, considerando a complexidade e diversidade do campo, suas escolas, seus sujeitos, tempos e espaços;
- d) ser capaz de considerar a diversidade do campo do ponto de vista das relações de gênero, sexualidade, geração, questões étnico-raciais e pessoas com necessidades educacionais especiais.

Igualmente, o licenciado em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário que vêm sendo desenvolvidas de forma inovadora por movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, associação de agricultores familiares, entre outros segmentos.

1.4 Área de atuação profissional

Os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza ou Matemática poderão atuar, em consonância com o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e o Art. 4º do Decreto 7.352/2010, particularmente em seus incisos VI e VII, nas seguintes funções:

Docência na Educação Básica:

- a) nas escolas do campo que ofereçam a Educação Básica, preferencialmente no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, regular e profissional, nas suas diversas modalidades;
- b) junto à comunidade escolar, na orientação, elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos pautados na Pedagogia da Alternância;
- c) em Instituições de Ensino Superior (IES) e nos Institutos Federais (IF) ou similares, no âmbito da Educação do Campo e suas interfaces com as Ciências da Natureza e a Matemática;
- d) em instituições de pesquisa que dialoguem com processos de ensino-aprendizagem na Educação do Campo.

Gestão de Processos Educativos Escolares:

- a) nas Secretarias de Educação e nas próprias escolas, fazendo gestão das políticas e processos educativos orientados para as escolas e comunidades do campo;
- b) em Secretarias de Educação (municipais, estaduais e ministeriais) para conceber, gerir e executar projetos e programas educativos voltados ao desenvolvimento agrário em sua componente educacional. Essa possibilidade de atuação se dá junto a instituições públicas, cooperativas, Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras instituições congêneres, especialmente vinculadas a processos, ações e atividades educacionais voltadas ao campo.

1.5 Competências e Habilidades

Os elementos que delineiam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos licenciados em educação do campo são:

Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

- a) Reconhecer o diálogo, a participação, a pluralidade de vozes nos diversos contextos educativos, como elemento fundamental nos processos democráticos e para o exercício da cidadania e participação dos sujeitos no campo;

- b) Compreender a inclusão social, as diferenças sociais, culturais e étnicas, para contribuir na construção de atitudes de respeito às diferenças na escola e no todo social;
- c) Ampliar os espaços de participação democrática por meio de uma prática pedagógica dialógica;
- d) Utilizar os conhecimentos das ciências da natureza, matemática e suas tecnologias para uma formação voltada à cidadania crítica e participativa dos sujeitos da aprendizagem, no contexto rural ou urbano;
- e) Propiciar a articulação dos conhecimentos técnico-científicos de seu campo do saber com os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais das comunidades do campo;
- f) Competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- g) Compreender que tanto a educação em seu contexto mais amplo, como a educação do campo são atos políticos, portanto, comprometidos com a compreensão, intervenção e transformação da realidade social;
- h) Disseminar o conhecimento histórico-cultural da humanidade de forma crítica e reflexiva;
- i) Contribuir para o processo de participação de todos os atores escolares na organização do trabalho pedagógico, enfatizando os princípios da gestão democrática;
- j) Dialogar com a diversidade, com as diferenças, com a pluralidade de ideias e concepções;
- k) Contribuir com o acesso e permanência dos sujeitos da aprendizagem no espaço escolar na busca dos conhecimentos científicos historicamente construídos.

Competências referentes ao domínio dos conteúdos de natureza científico-cultural a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar

- a) Aprender a planejar e construir projetos de inserção social voltadas para educação e metodologias específicas, a partir da aquisição do conhecimento em termos de conceitos, procedimentos e atitudes;
- b) Promover o uso do conhecimento de forma que a aprendizagem seja criativa, autônoma, colaborativa e de comunicação e expressão, como princípios indissociáveis da prática educativa;
- c) Compreender processos educativos, de forma a estabelecer relações e integrar as áreas da educação do campo com outras áreas do conhecimento relacionado às questões das ciências da natureza e matemática, de maneira interdisciplinar, com o intuito de redirecionar as ações no ensino e aprendizagem;
- d) Compreender os processos de desenvolvimento de ações e projetos que incluam mídias e tecnologias.

Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- a) Atuar como agente de processos e vivências educativas utilizando as tecnologias de informação e comunicação como uma ferramenta didático-pedagógica, articulando os conteúdos conceituais com as didáticas das ciências da natureza e matemática, a partir do princípio metodológico de ação-reflexão-ação para o desenvolvimento de competências, na busca de solução de problemas da sociedade humana, global e planetária;
- b) Contribuir para a aprendizagem empreendedora, na perspectiva de valorização dos indivíduos, de suas capacidades, de suas relações sociais e éticas, em um processo de transformação de si próprio e de seu espaço social, de maneira a favorecer as mudanças nos paradigmas comportamentais e de atitudes nos contextos educacionais e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- c) Utilizar metodologias e tecnologias adequadas para aplicação em turmas que apresentem estudantes com necessidades educacionais especiais;
- d) Compreender o ato pedagógico como um processo interativo de reconstrução do conhecimento;
- e) Atuar como docente tendo em vista as relações estabelecidas, os contextos que se apresentam e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

O artigo 13 da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, orienta que a formação dos docentes para atuarem na Educação Básica no campo deve ser permeada pelos seguintes elementos:

- c) estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- d) propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Isso supõe, entre outras atitudes, superar a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, centrar a atenção nos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral, ético, cultural e profissional do aluno.

1.6 Escolha da área de habilitação

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal organiza-se da seguinte forma:

- a) Ciclo Comum (1º e 2º semestre);
- b) Área de habilitação em Matemática ou Área de habilitação em Ciências da Natureza (3º ao 8º semestre).

O licenciando poderá cursar uma habilitação ou duas. O Ciclo Comum, que é oferecido a todos, tem duração de 2 semestres. Ao final destes, o licenciando poderá optar pela habilitação na área de Matemática ou na área de Ciências da Natureza (cada uma com duração mínima de 6 semestres), conforme edital de distribuição de vagas, a ser definido a partir do segundo semestre e atualizado nos semestres de escolha da área de habilitação.

Os ingressantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo frequentam o Ciclo Comum e, ao final do 2º semestre, escolhem uma área de habilitação, a partir de uma classificação de acordo com a média das notas de disciplinas do Ciclo Comum.

Cada área de habilitação oferecerá 50% das vagas de ingresso, sendo que, para escolher a área de habilitação, os licenciandos serão classificados pela maior média aritmética das notas obtidas no primeiro e segundo semestres.

Serão seguidos como critérios de desempate das médias:

I – aprovação em maior número de disciplinas;

II – média aritmética de todas as disciplinas,

III – maior média aritmética nas disciplinas específicas (habilitação na área de Ciências da Natureza: “Saúde, Sexo e Reprodução”; habilitação na área de Matemática: “Campos Numéricos” e “Funções e suas Aplicações no Campo Agrário”).

IV – maioria,

V – nota no vestibular.

Os licenciandos serão classificados de acordo com o índice de desempenho discente dos dois primeiros semestres do Ciclo Comum, calculado pela média aritmética das notas obtidas nas disciplinas adiante mencionadas:

Primeiro semestre:

Leitura e Escrita de Textos

Arte e Cultura Popular

Campos Numéricos

Introdução às Tecnologias Digitais

Educação de Jovens e Adultos

Saúde, Sexo e Reprodução

Seminário Integrador I

Segundo semestre:

Metodologia da Pesquisa Científica e Elaboração de Projetos

Psicologia da Educação e Desenvolvimento

Teorias da Educação

Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Educação

Funções e Suas aplicações no Campo Agrário

Educação do Campo, Diversidade Linguística e Cultural

Seminário Integrador II

Para efeito de cálculo do índice de desempenho discente, será atribuída nota zero à disciplina não cursada ou não aprovada. No caso de disciplinas do Ciclo Comum com Aproveitamento de Estudos (dispensa de disciplinas a partir de Competências e Saberes Reconhecidos anteriormente) será considerada a média aritmética das notas obtidas nas disciplinas cursadas anteriormente ao ingresso na Licenciatura em Educação do Campo. A distribuição pelas duas áreas de habilitação do curso de Licenciatura em Educação do Campo será realizada de acordo com o critério de classificação já mencionado, sendo o licenciando matriculado no curso de sua preferência, desde que haja vaga.

1.7 Segunda habilitação

Ao final de uma das habilitações, os egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo poderão fazer uma segunda habilitação mediante pedido dirigido ao Colegiado do Curso de Licenciatura em educação do Campo.

Poderá haver opção por cursar mais 2 anos e meio, no mínimo, e 4 anos, no máximo, na outra habilitação disponível no curso, conforme regulamento para obtenção de segunda habilitação.

APÊNDICE 3: Diário de Campo

Pasárgada, 18 de julho de 2016.

Primeiro dia do Tempo-Escola, disciplina Estágio Supervisionado em Matemática I, o início de uma jornada:

ESTE relato faz parte do meu diário de campo que venho desenvolvendo para direcionamento de minha pesquisa de doutorado em Educação, juntamente com a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, a qual sou o professor orientador na Universidade Federal.

Primeiramente quero comentar que no dia 18 de julho de 2016, às 14:00 horas é dado início a aula no laboratório de Física na Universidade, com término às 19h: 10min. A aula começa com o professor, (que neste caso este que aqui lhe escreve), apresentando o Plano de Ensino da disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, contando com a carga horária total de 120 horas-aula, tendo 15 horas-aula teórica e 90 horas-aula de prática e 15 horas-aula de atividade disciplinar, apresentei o objetivo geral, objetivos específicos, conteúdo programático, estratégia de trabalho, avaliação a ser desenvolvida durante o Estágio Supervisionado em Matemática I, e a para finalizar apresentação das referências para estudo.

Após apresentar o Plano de Ensino, faço o comentário do que será importante para constituir-se o estágio, comento da vivência na escola, observação, do entorno escolar, e das diferentes instituições que o estagiário poderá realizar no Estágio Supervisionado.

NO mesmo dia 18 de julho de 2016, apresento a minha pesquisa de doutorado e o objetivo a ser alcançado, exponho o termo de consentimento da pesquisa, e a importância para a divulgação dos dados, que por fim leram e assinaram, e o Questionário que faz parte da pesquisa e que foi respondido e assinado por eles também.

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 25 de julho de 2016.

Entrega das fichas para realizar o Estágio Supervisionado em Matemática I:

Já no dia 25 de julho de 2016, às 16h: 40 min, inicia nossa aula. Deixo com os futuros professores os materiais necessários para desenvolver o Estágio Supervisionado em Matemática I. De acordo com as orientações gerais para realizar o Estágio Supervisionado em Matemática I da Lecampo, temos a seguinte situação: “5º período: mapear o estabelecimento de ensino no qual o estágio será preferencialmente realizado ao longo dos semestres seguintes, caracterizando-o sociodemograficamente e pedagogicamente”.

Os documentos deixados com os estudantes foram os seguintes:

Termo de Compromisso (3 vias)

Plano de Estágio (3 vias)

Formulário de Avaliação de Desempenho com Atestado de Conclusão do Estágio (2 vias)

Relatório Final de Atividades (1 via)

Formulário de Frequência de Estágio (1 via)

Carta de apresentação do estagiário

Para cada formulário, foi explicado as etapas que deverão ser preenchidas, e elaboradas durante a realização do estágio.

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 27 de julho de 2016.

Início de uma confusão política

No dia 27 de julho no horário das 10h: 40 min, é iniciada uma discussão a respeito das narrativas e das escritas sobre o do ambiente escolar. Os alunos entraram em um consenso que não iriam fazer as escritas e me enviar, mesmo sendo parte do próprio Plano de Ensino para avaliação no que condiz ao ambiente escolar.

O aluno Silvo se exaltou e negou desenvolver as atividades disciplinares de escrita e enviar nas datas que foram propostas pelo docente, dizia que seria mais horas de trabalho, e que não existe na lei que obrigue eles fazerem atividades de escrita para o estágio.

O professor comenta que eles tinham que descrever o ambiente escolar, todas as vezes que fossem até a escola, uma vez que fazendo pequenos textos com as idas na escola, seria melhor para depois elaborar o Relatório Final de Estágio Supervisionado em Matemática I.

A aluna Lucíola, pergunta:

Professor você aceita convalidar a carga horária de estágio supervisionado que fiz no curso de Pedagogia para o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática?

O professor responde:

- Aluna o estágio que você desenvolveu foi nas escolas de Ensino Fundamental I, aqui estamos falando de estágio supervisionado em Matemática I, em escolas do Ensino Fundamental II (6º ano à 9º ano), pensando assim, você tem que levar em consideração que a realidade é outra, a idade dos alunos matriculados são outras, a estrutura escolar também é outra, a formação dos professores no E.F. II também é outra, o Projeto

Pedagógico é distinto das escolas do primeiro ciclo. Sendo assim, não existe possibilidade em aproveitar sua carga horária desenvolvida no curso de Pedagogia.

Quando a aluna ouviu isso, Lucíola também não aceitou fazer os textos e enviar.

E comentou que poderia deixar eu ver as anotações do caderno dela, e o que foi feito durante o estágio, mas textos não faria.

No momento, senti o chão desabar, pois minha pesquisa de doutorado está em andamento e precisava das escritas dos estagiários, mas eu tinha uma certeza, pois o relatório final é obrigatório todos os alunos entregarem. Outra situação, que ficou claro, seria a própria negação dos futuros professores em fazer as atividades propostas para entregar, no formato de registros, pasta de estágio, portfólio, dentre outros.

Perguntei para o aluno Fabio:

Fabio você irá fazer a escrita sobre o ambiente escolar e me enviar?

O estudante diz:

- Eu também não vou fazer professor, eu estou de acordo com os outros estudantes.

O aluno Silvo, atravessa na conversa, como um paraquedas sem abrir, e diz:

- O grupo está fechado e nada fará com que eles mudem de ideia. Não pretendemos ajudar você em sua pesquisa, você não aceita as horas da carga horária da aluna X, que fez no curso de Pedagogia.

O docente fala:

Caro aluno, já expliquei as diferenças de ambientes escolares e de habilitações, vocês que não querem entender, ou finge em não entender, ou tem questões políticas envolvidas nesse meio.

A confusão, fez o professor comentar que na segunda-feira dia 18 de julho no período vespertino eles tinham assinado o termo de consentimento a respeito da pesquisa de Doutorado que está sendo desenvolvida na FCT/UNESP, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

É interessante salientar, eles responderam o questionário no dia 18/07, sem nenhuma discussão a respeito da pesquisa, pois no questionário, assim como no termo de consentimento estava mencionado que a investigação seria feita no curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática, na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, da UF.

Por outro lado, depois que a aula terminou às 13h: 10 min os alunos foram para restaurante universitário, eu particularmente estava ciente que eles não iriam enviar o material de escrita, e esperava apenas a entrega do Relatório Final em outubro no

Tempo-Escola. Permaneço um tempo na sala de aula, e vou em direção ao restaurante universitário, compro minha ficha de alimentação, pego minha comida, e sigo para sentar no refeitório. Quando estou procurando lugar para sentar, os 4 alunos da disciplina de Estágio Supervisionado, me chamam para sentar próximo a eles: eu olhei, parei e perguntei-me: Será que devo? Fui em direção aos quatro alunos, e deixei o prato na mesma mesa. Comecei a refeição, e um deles, falou gostaríamos de saber mais sobre a pesquisa.

Comentei, alguns detalhes e da importância de estudar o curso de Licenciatura em Educação do Campo e as escolas que eles iriam visitar, pois é um curso recente em nossas universidades. Apresentei os motivos pelo qual, deveriam participar da pesquisa. Sem mais, nem menos, um aluno virou para mim, e falou:

- Professor, nós conversamos entre nós, agora pouco e resolvemos voltar atrás do que articulamos em sua sala de aula.

Fiquei surpreso com a notícia, pois o que fez estes estudantes mudarem de ideia?

Cheguei a pensar em questões políticas que rondam o curso e do meu posicionamento no colegiado, sendo que 100% dos alunos tinham decidido não participar da pesquisa.

Não perguntei nada, por que voltaram atrás, continuei minha alimentação, conversamos normalmente, e depois eu sair a caminhar para a próxima etapa de aula em outra turma.

Agora me veio em mente um poeta, que não tem como ficar sem parafrasear, Fernando Pessoa (1997, p. 133):

“Quem sabe o que isto quer dizer?

Eu não sei, e foi comigo...”

Parafraseando Fernando Pessoa (1997, p. 133).

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 1 de agosto de 2016.

Pesquisador auxiliando o estagiário.

Estagiário Fabio, esse é seu primeiro contato com a carreira de professor. Aproveite para fazer as observações necessárias, anote as situações sem perder o foco do estágio supervisionado em Matemática I.

Muitos estagiários acabam ajudando na escola, mas tem que levar em conta que seu objetivo são as horas de estágio. Não esqueça de escrever, uma texto de uma ou duas páginas e me enviar ainda este mês. Ok. (faz parte do plano de ensino, como avaliação, é importante você montar uma pasta com todo o material) Faça suas anotações diárias na escola e do entorno do ambiente escolar. De uma lida nas notas de aula que deixei com você, (os slides), e veja o que é necessário desenvolver. Me escreva para tirar dúvidas, assim como fez hoje, esse contato é fundamental.

Bom Estágio!

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 4 de agosto de 2016.

Auxiliando no Estágio Supervisionado

Prezado Estagiário,

A escrita sobre o ambiente escolar, para entregar a cada mês faz parte apenas de observações na escola, no final entregar um Relatório Final (veja orientações gerais), você não precisa assistir aulas (neste primeiro estágio supervisionado em matemática I).

Leia o material que deixei com você, para entender o que precisa fazer realmente. (leia notas de aula, os slides, o plano de ensino, as orientações gerais de estágio, e outros, no material tem todas as bases para fazer as atividades, e depois colocar em uma pastas todas as atividades feitas). Pesquise e leia também as referências que deixei com vocês, o livro Estágio e Docência de Selma Garrido Pimenta poderá dar uma base a respeito do estágio supervisionado.

Bom Estágio!

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 9 de agosto de 2016.

Falando mais uma vez a respeito do Estágio Supervisionado em Matemática I.

Prezado Estagiário,

O Estágio é apenas de Observação da Escola, (prédio, biblioteca, Projeto Político Pedagógico, quadra de esporte, sala de aula (quantas?), Pátio, funcionários, professores e entorno) e escrever sobre esses assuntos, os problemas que você identificou, seja com a direção e com os professor pode escrever e me enviar.

Pode mudar de escola, se achar melhor. Bom Estágio!

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 10 de agosto de 2016.

Entrevista com a coordenação e vice coordenação anterior do curso da Lecampo.

No dia 10 de agosto às 15:00 horas, na Casa Terra é dado início nas entrevistas com a vice coordenação e coordenação anterior do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Iniciei comentando sobre a pesquisa de Doutorado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente, apresentei o termo de consentimento para assinatura dos entrevistados, apresentei o roteiro de entrevista, falando que poderia fazer intervenções em momentos das falas, para melhor entender alguns tópicos tratados naquele momento. Vamos a entrevista!

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 2 de setembro de 2016.

Contato com um estagiário

Caro estagiário, muito bom este primeiro contato. Confirmando o recebimento do texto.

Estes textos que você vai produzindo durante as idas na escola, irão ajudar você a escrever o Relatório Final. Ok. Lembrando que estes textos também servem como avaliação da disciplina, seguindo o Plano de Ensino de Estágio Supervisionado, e ficará na pasta de Estágio Supervisionado em Matemática I, arquivado. Estagiário, não esqueça de descrever o prédio da escola, o Projeto Pedagógico, como mencionei na aula, e todo o entorno, mas acredito que você estará fazendo isso nos próximos textos que enviará.

Continue com seu estágio de observação e qualquer dúvida entre em contato, assim como está fazendo.

Utilize um Caderno de bordo para descrever a coleta de dados, datas para enviar os textos elaborados após a ida ao ambiente escolar:

31/08 - Fazer um primeiro texto de observação do prédio escolar e da estrutura escolar

25/09 Segundo texto vivência na escola, e análise de documentos oficiais.

10/10 – Fazer observação da escola como um todo, entorno, observação da sala de aula e conversa com professores da escola.

13/10 - Entrega do Relatório Final do Estágio Supervisionado em Matemática I, pasta de estágio, contendo no máximo 10 laudas, sem incluir os anexos (fotos, imagens, tabelas, mapas, desenhos, arquitetura do prédio, pessoas e outros).

28/10 - Entregar atividade proposta.

(Diário de Campo do Pesquisador, 2 de setembro de 2016)

Parabéns pelo trabalho inicial, gostei muito!

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 23 de setembro de 2016.

Caríssimos Alunos,

Para todos os Alunos do 5º semestre, que estão fazendo a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I.

Estão conseguindo fazer o Estágio? Está tudo certo na escola? Encontraram alguma dificuldade?

Até o momento apenas um, estagiário comentou sobre o Estágio Supervisionado em Matemática I.

E o restante dos alunos de matemática? Tudo nos conformes?

Se precisar citar alguma obra utilize o esquema abaixo:

“Raro, porém, é o que manifesta explicitamente este receio da liberdade. Sua tendência é, antes de mais nada, de se contrariar, num jogo manhoso, ainda que, às vezes, inconsciente. Jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade e não como o que a teme” (FREIRE, 2014, p. 33).

Para desenvolver o Relatório Final, acompanhe as orientações gerais no material da disciplina, lembrando que o texto de escrita deverá ter de 5 a 10 páginas. Recomendo a referência do Patrono da Educação Brasileira, nomeado através da LEI nº 12.612.

Não esqueçam de seguir o Plano de Ensino, e suas atividades propostas. Envie alguma notícia educandos, quando for necessário. Ok .

As referências abaixo poderá contribuir para os estudos.

BOM TRABALHO PARA TODOS !

Aguardo

Até breve

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 06 de outubro de 2016.

Coordenação,

Por gentileza, quero deixar registrado que a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, terá apenas *um encontro neste Tempo-Escola, outubro de 2016*.

Assim, torna-se necessário que no **horário da disciplina** não tenha atividades da Semana da LE Campo (minicurso ou oficina), pois **é a última e única aula**, terá uma avaliação a respeito da disciplina – **uma discussão** -, ou seja, um diagnóstico que remete para a identificação de algum problema evidenciado no Estágio Supervisionado em Matemática I, além dos educandos entregar a produção de Estágio.

Espero que ocorra nos conformes da carga horária, indicando a disciplina em um período diferente dos trabalhos da Semana, até mesmo por que não vou participar do evento.

Grato

Até breve,

As guerras, as fomes, as discussões dentro dos edifícios
provam apenas que a vida prossegue
e nem todos se libertaram ainda (Carlos Drummond de Andrade)

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 10 de outubro de 2016.

Mais um dia, no tempo e no espaço: a universidade

O Tempo-Escola em outubro de 2016, mais um tempo de reflexão a respeito do curso da LE Campo, em relação ao Estágio Supervisionado em Matemática I. A semana, não começou como era prevista, pois os estudantes (estagiários), na realidade não eram “preocupados com o trabalho”, eles estavam com um possível estranhamento com relação ao que deveriam realmente fazer na universidade, isto é uma suposição.

Não ligavam para a disciplina, pois quando tinham horário de curso, os ‘estudantes’ esvaziavam as aulas de uma professora. O mais bizarro, que em pelo menos três caso de aula, eles não compareceram, ou arrumaram algum entrave ou desculpas com o docente do curso.

Os quatros “estudantes” estavam, mais para ficar na conversa com alunos de outros semestres do que fazer algo em sala de aula. O que ficou no ar, foi uma forma de agir com os outros alunos sobre a ida das aulas do curso para um ambiente – outro campus -, sem estrutura e longe do hotel onde estavam hospedados. Estes alunos demonstravam muitos seguros com relação às disciplinas.

Encontrei eles várias vezes, pelo corredor, na cantina, no centro educacional, em outro campus afastado e perguntava algo sobre a escola do campo, a respeito do estágio, desconversavam ou não queriam falar sobre o assunto. Com relação ao estágio os alunos não fizeram nada e nem comentaram nada, se esquivavam do professor.

Um fato, interessante é quando estava lecionando no período vespertino a disciplina de Geometria Analítica, na parada para o café, meus alunos se retiraram e fiquei por ali, no prédio basicamente novo, mas que falta algumas instalações e finalizações, por exemplo, a lousa, montar a mesa do professor, ter carteiras para os alunos, luz, tomadas funcionando e outras coisas a mais. Este ambiente educacional, foi onde eu comentei da mudança por e-mail, a coordenação resolveu sem passar pelo colegiado, ir todos para um local (que os alunos deveriam pegar dois ônibus para chegar), e este local, estava faltando os recursos básicos para o funcionamento.

Tudo bem, isso não vem ao caso, o que quero narrar, é que quando meus alunos saíram, fui até o corretor do primeiro andar do prédio, o estagiário Fabio estava saindo de uma sala, quando ele me viu, foi engraçado, ele deu meia volta (volver), e se dirigiu para a sala onde estavam os estagiários, talvez querendo avisar que o docente se encontrava na área. No entanto, não conseguiu, pois, os estudantes começaram a sair da sala. Cumprimento todos e vou em direção a eles que entraram em outra sala, pergunto para uma aluna se estava ocorrendo tudo bem, uma disse que sim, mais nada, a outra comentou que na aula conversávamos, achei tão estranho. As respostas eram fazias e não demonstravam nada de interesse.

Nunca tinha visto este ato por parte de alunos, geralmente, os estudantes que fazem as atividades propostas procuram os docentes, pedem informações, conversam normalmente, explicam algum problema ou não, na realidade o compromisso com as datas, com as ações educativas são inerentes a disciplina e aos próprios educandos “normais”, agora quando você se depara com um grupo que não está valorizando o trabalho do professor e nem o seu próprio, isso é algo caótico para a educação, pois estes serão professores futuramente. Particularmente o docente não acolheu essa atitude trágica dos “quatro elementos” .

(Diário do Pesquisador, 10 de outubro de 2016).

Fim...

Diário de Campo

Pasárgada, 14 de outubro de 2016.

Comunicado para os estudantes

A semana inteira, estava atento precisando falar com os alunos, porém não conseguia. Os estagiários sempre estavam a dispersar o pesquisador. Bem provável que eles não tinham feito o estágio. Na mesma semana, os estudantes, fizeram coisas que o professor achou estranho. No relato de uma docente do curso, ela comentou que tais alunos esperaram para ter aula em um lugar diferente da sala que realmente deveria ter. A professora, chegou no local e não encontrou os estagiários, os alunos ficaram em outro ambiente, no segundo andar e resolveram fazer uma carta contra a docente, ou seja, os alunos estavam com uma conduta que não era normal. A docente, estava no laboratório de informática esperando por duas horas os estudantes, por fim a docente precisava liberar o laboratório e fez um documento protocolado que esperou os alunos, porém os estudantes não apareceram. Em outro caso, os estudantes também não compareceram na aula de um outro professor, o docente precisou tomar algumas providências relatando o fato, a coordenação do curso, segundo uma aluna do curso.

Já na disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, os discentes além de não fazerem nenhuma atividade proposta estipulada no Tempo – Comunidade, ou seja, o que levou estes alunos agirem de uma maneira “estranha” com alguns docentes e não desenvolverem as ações do curso no momento do estágio?

Fim...

APÊNDICE 4: NARRATIVAS

NARRATIVA 1

Pasárgada, 2 de setembro de 2016.

Descrição do processo de implementação da Licenciatura em educação do Campo na Universidade Federal estudada.

O Pró-Reitor de Ensino da UF convocou para o dia 26 de setembro de 2012 uma reunião aberta a todos os interessados para dar conhecimento do Edital de Convocação 01 SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 12 de agosto de 2012 (Abertura de novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – ver anexo). Essa reunião finalizou com a convocação de nova reunião (para o dia 2 de outubro de 2012) para definição de grupo de trabalho que iria apresentar proposta da UF no dia 5 de outubro de 2012.

Na reunião do dia 2 de outubro, a Profa. Dra. Beatriz apresentou uma pré-proposta de 70 páginas, tendo tacitamente ficado como coordenadora de um grupo de trabalho constituída por ela própria e com contributos esperados de professores das áreas da Física, Química, Ciências Biológicas, História, Geografia e Letras.

A proposta ficou finalizada no dia 5 de outubro, mas no final da tarde o MEC enviou ofício a informar que a data limite definida para a apresentação de propostas deixaria de ser o dia 6 de outubro e as IFES passariam a ter mais 15 dias para a apresentação de suas propostas. Nesses 15 dias a Profa. Dra. Beatriz refinou e melhorou a proposta, incorporando sobretudo dados estatísticos e entrando em interlocução com dirigentes dos movimentos sociais da terra da região mineira estudada (ver anexo PPC apresentado ao MEC).

A proposta da Universidade ficou classificada entre as 22 aprovadas em Universidades Federais, sendo publicado o resultado em DOU no mês de dezembro de 2012.

Os códigos de vagas para a contratação de docentes e de servidores técnico-administrativos só foram liberadas no terceiro trimestre de 2013, tendo os primeiros concursos para docentes se realizado em dezembro de 2013 (vagas: Matemática, Línguas e Tecnologias). No início de 2014, o curso contava com 4 docentes: Beatriz (licenciada em biologia e mestre e doutora em educação), Alex (licenciado em matemática e mestre e doutor em educação), Thaís (licenciada em letras e mestre e doutora em educação) e Inácio (licenciado em psicologia e mestre e doutor em ciência da informação).

Durante todo o ano de 2013 e no início de 2014 a profa. Dra. Beatriz entrou por diversas ocasiões em contato com o MEC para saber quando poderia contar com as verbas para a abertura do Curso. O MEC, através da SECADI ou não respondia ou era evasivo. Em abril de 2014 a profa. Dra. Beatriz entrou em licença adotante e em reunião de docentes do Curso foi decidido que o prof. Dr. Inácio a substituiria (com portaria assinada pelo Reitor da universidade).

No início de maio de 2014, o MEC informa a coordenação do curso da necessidade das atividades da Licenciatura em Educação do Campo (LE Campo) se iniciarem em julho de 2014.

Relembrando, em junho/julho de 2014 teve lugar no Brasil a Copa do Mundo de Futebol, com as escolas de ensino básico em férias durante o período da Copa (que terminou a 13 de julho de 2014), pelo que o Curso só poderia ofertar como dias de aulas (aproveitando o recesso escolar – uma vez que o público-alvo definido no edital são

professores em exercício) não o mês completo de julho, mas sim parte do mês de junho e até ao dia 13 de julho).

Desde o início do mês de maio todas as estruturas relacionadas com os processos seletivos discentes e o apoio ao ensino foram envolvidas, tendo a coordenação tido a preocupação de fazer aprovar o PPC do Curso antes do seu início, mas não conseguiu (o que será descrito mais adiante).

Durante os meses de maio, junho e julho de 2014, a coordenação teve reuniões sistemáticas (por vezes várias por semana) com o reitor da Universidade, os seus Pró-Reitores de Ensino, da Apoio Comunitário e Estudantil, Planeamento e Administração com o objetivo de:

- iniciar o Curso tão breve quanto possível (data inicial prevista: 30 de junho; data em que se iniciou: 7 de julho)
- dotar a LE Campo de estrutura física mínima para prosseguir com as suas atividades;
- realizar vestibular de entrada no Curso;
- garantir que a servidora-técnica administrativa atenderia apenas e só à LE Campo (o Departamento onde estavam lotados os docentes queria que ela atendesse também o Departamento);
- estabelecer Convênio com a Fundação para a gestão das verbas do LE Campo (que inicialmente seriam R\$ 960.000,00, mas com a instalação da crise se conseguiu que a UF transferisse R\$ 400.000,00 – única verba transferida para a conta do Convênio);
- garantir que os alunos seriam adequadamente acolhidos na cidade e na Universidade (nomeadamente no dia da sua inscrição e matrícula – encontrando-se uma forma diferente de realizar esses procedimentos sem que eles passassem necessariamente por acesso remotos via internet);
- divulgar o Curso nas escolas da cidade e da região;
- desenvolver parcerias com as forças vivas da região
- aprovar o PPC da LE Campo no Conselho de Ensino da Universidade antes do início das aulas;
- estruturar a primeira semana de aulas tendo em atenção que seriam lecionadas partes de quatro (4) disciplinas: Campos Numéricos, Produção e Escrita de Textos, Introdução às Tecnologias Digitais e Seminário Integrador I;
- levar os alunos a visitar diversos museus em São Paulo (Museu da Língua Portuguesa, Pinacoteca e Catavento);
- garantir o alojamento e a alimentação dos alunos durante a sua permanência no primeiro Tempo-Escola da LE Campo.

NARRATIVA 2

ORDEM POLÍTICA

Infelizmente, em simultâneo com a preparação do lançamento do Curso, decorreram as eleições para a Reitoria da Universidade, tendo a coordenadora e o coordenador substituto apoiado uma das chapas e a coordenadora do Departamento onde estão lotados os docentes da LE Campo e o diretor do respetivo Instituto apoiado a outra chapa, o que trouxe algumas consequências para uma implementação sossegada do Curso.

Logo em maio, o coordenador substituto quando iniciou as suas atividades percebeu que: o sistema de comunicação de a para a Universidade e a secretaria do Instituto (onde estava a exercer funções a servidora técnico-administrativa da LE Campo) era extremamente deficiente (para finalizar uma conversa telefónica em geral tinha-se de ligar mais de 3 ou 4 vezes, por exemplo) e todas as pessoas com quem a coordenação tinha de conversar presencialmente estavam na cidade (Reitoria ou edifício do Sindicato

Rural) decidiu, com o apoio do Senhor Reitor, transferir a secretaria do LE Campo para a cidade, junto ao Núcleo de Apoio ao Servidor.

Ainda nesse mesmo mês, o diretor do Instituto convocou para uma reunião os três docentes aprovados no concurso de dezembro e, no final da reunião, disse ao coordenador interino da LE Campo que a secretaria do Curso ficaria na [...] e que a servidora iria regressar à [...]. Obteve como resposta que isso não iria acontecer porque era extremamente difícil o desenvolvimento eficiente do trabalho necessário para implementar o Curso no tempo disponível se secretaria e servidora ficassem na [...].

A partir desse momento, a coordenação da LE Campo contou com oposição forte da coordenação do Departamento e da direção do Instituto, que teve como resultado final a não aprovação do PPC do Curso antes do início das suas atividades. Inclusivamente a coordenadora do Departamento e o diretor do Instituto, em reunião do Conselho de Ensino no dia 1º de julho de 2014 faziam parte de um grupo de conselheiros que queriam que as atividades do Curso não se iniciassem no dia 7 de julho, pois o seu PPC ainda não tinha sido discutido e aprovado nesse Conselho (mais tarde a coordenação do Curso apercebeu-se que, quer antes de 2014, quer depois de 2014, muitos foram os Cursos na UF que iniciaram as suas atividades sem que os seus PPC fossem analisados, discutidos e aprovados no Conselho de Ensino).

Nestes tempos iniciais da LE Campo foram duas as questões que mais discussão e mais impactaram o Curso:

- as verbas PROCAMPO e a sua gestão;
- a recuperação das aulas e disciplinas não lecionadas no Tempo-Escola 2014/2.

Com a entrada sistemática de novos docentes para o Curso, muitas opiniões diferentes se foram apresentando sobre a gestão das verbas e a coordenação sentiu a necessidade de explicar o que significa operacionalmente a gestão das verbas públicas em Convênio firmado através do SICONV: desenvolver um Plano de Trabalho Anual (PTA) e respeitar esse PTA, cumprindo os normativos a que as Fundações de Apoio às Universidades Federais estão legalmente associadas (editais, concursos, licitações, definição de preços...). No Colegiado de Curso um conjunto de professores queria que fosse o Colegiado a fazer essa gestão, mas a coordenação inviabilizou a gestão Colegiada, pois a responsabilidade é pessoal e intransmissível, pois o CPF no momento da assinatura do Convênio era o do coordenador interino.

As horas e as disciplinas não ministradas foram distribuídas ao longo de fins de semana e feriados em 2014 e em fins de semana alargados em 2015 (tendo ficado encerrado o semestre 2014/ apenas em abril de 2015). Isto exigiu um esforço grande de quase todos os docentes do Curso, pois obrigou a aulas e atividades presenciais em Sábados e Domingos.

NARRATIVA 3

Pasárgada, 2 de setembro de 2016.

Meu primeiro contato na Escola Estadual X enquanto estagiário, confesso que estava um pouco nervoso. Quando cheguei na escola fui muito bem recepcionado, a diretora me atendeu muito bem. Custei falar, pois o nervosismo tomava conta de mim, mas ela muito simpática me acolheu e quis saber como funcionaria meu estagio, expliquei para ela que este era somente observação do funcionamento da escola mas que eu me

colocava a disposição da escola para ajudar no que eu pudesse. Ela disse, que quando precisasse ela iria me pedir para ficar em sala de aula, na biblioteca ou ajudar na fila do lanche, em seguida disse que estava muito feliz porque eu era um ex aluno que estava de voltando para a escola, mas agora como um professor. A partir daí marcamos o dia para começar, eu preferi começar no dia seguinte, terça-feira dia 2 de Agosto.

Primeiro dia de estágio, meu primeiro contato na sala dos professores. Assim que cheguei na escola, a vice-diretora me pediu para esperar a supervisora na sala dos professores, quando a diretora chegou me apresentou para os professores que ali estavam. Logo já conversei com alguns professores que me deram aula quando eu tinha estudado na escola. E uma das primeiras coisas que ouvi foi, que os alunos não querem fazer nada, que não aprendem nada e que o estado forçaria eles a passarem de qualquer forma. Um outro fato curioso é que uma ex-professora de matemática me questionou o porque eu não escolhi outra profissão, eu respondi dizendo que os bons professores que tiver, como ela, contribuíram para eu tomar essa decisão de ser professor. Depois que bateu o sinal para as aulas começarem, fui andar pela escola e observar a estrutura do prédio. O fato de ter grades que separam a quadra do lugar onde ficam as salas chamou atenção, fiquei pensando o porque estavam ali, já que na minha época não as tinha. Será que era para impedir o trânsito de alunos que estão em horário de educação física nos corredores, ou ainda para que alunos não matassem aulas na quadra. Depois conversando com um professor ele disse que muitos alunos, antes de ter as grades, saíam da sala e iam para o fundo da escola e pulavam o muro para ir embora e para evitar que alunos que estavam na quadra ficassem nos corredores atrapalhando quem estava tendo aula. Logo em seguida fui na biblioteca, e fiquei impressionado quando vi a lista de alunos que pedem livros emprestados no mês passado. O responsável me disse que os alunos pegavam muitos livros de literatura. Logo em seguida fui ajudar um professor na sala de informática, mas poucos computadores funcionavam, e os que funcionavam não pegavam internet. Este professor me disse que era dessa forma, que os superiores dele reclamavam que os professores não faziam nada diferente, aí ele completou dizendo que eles até que tentavam, mas que muitas das vezes não tinham estrutura para fazer as coisas.

NARRATIVA 4

Pasárgada, 1 de agosto de 2016.

Boa tarde professor. Acabo de chegar da escola, fui bem recepcionado, me propus a ajudar nas atividades da escola (se mais de um professor faltar, eu ficar na sala com os alunos, ajudar na biblioteca se for necessário, em fim, ajudar de modo geral na escola), isso tem algum problema? Confesso que estou ansioso! Aguardo o seu retorno, amanhã já começo.

NARRATIVA 5

Pasárgada, 3 de agosto de 2016.

Bom dia professor, já iniciei meu estágio e começo pelo estudo do PPP, História da Instituição e distribuição do espaço físico. Esse será em meu cronograma o tema do 1º relatório no fim do mês. Aproveito e lembro que as notas estão abertas envio uma cópia da página que aparece para mim.

Tenha uma ótima semana.

NARRATIVA 6

Pasárgada, 19 de julho de 2016.

Estagiário comentando a respeito de seu tempo na escola.

Quando eu estudava em Verissimo tinha uma professora muito boa na área da matemática na qual me incentivou muito, abriu janelas para uma disciplina que eu já gostava a grande e maravilhosa “matemática”, em campo florido nada foi diferente lá havia mais um anjo que acabou de fazer eu me apaixonar ainda mais por esta área, cursou todo o ensino médio em CF, adorava quando tinha aula do grande professor que tanto eu idolatrava, quando foi chegando ao final do ano percebi que o que realmente eu queria era uma licenciatura em matemática, terminei o colegiado não prestei vestibular por motivos maiores e pessoais. Como eu havia acabado de sair da escola não tinha serviço e eu sabia que não daria conta de bancar uma faculdade.

Abriu vagas em Pasárgada para curso médio na modalidade infantil (Magistério), fiz durante um ano e meio, mas ainda com aquela vontade de fazer matemática quando terminei, abriram vagas para um curso novo na UF (Universidade Federal) licenciatura em educação no campo com habilitações em Matemática ou ciência da natureza, foi quando uma colega minha de serviço me mostrou e eu prestei o vestibular sendo classificada em sexto lugar, fiquei muito feliz mas também meio resabiada pois não tinha ideia de era estudar em uma universidade, fui até Pasárgada para arrumar os papéis necessários e fazer a minha matrícula. Depois de toda a burocracia para você estudar em uma instituição pública e federal começaram as aulas.

E por tanto amor que tinha já tinha na área da matemática, o nosso primeiro professor foi mais um dos melhores que já tinha visto aquele que além de ser professor, é amigo, companheiro fora e dentro do âmbito escolar comecei a profetizar ainda mais a Matemática, sendo assim já fazendo minha escolha, de lá pra cá vi que realmente era isso que eu sempre quis e que estou no caminho certo, da onde devo me orgulhar é sempre saber que a área que escolhi deve respeitá-la, e do mesmo jeito que tive anjos em minha vida servindo de base para me sustentar nas minhas decisões, tenho o dever de fazer o mesmo que os meus professores fizeram por mim, também fazer para meus alunos sendo eu um dia um suporte para eles se orgulharem de mim, é sempre lembrar que tudo na vida não acontece por acaso e nem sem um intuito.

O que é pra mim uma licenciatura na Matemática? Sabe aquele sonho que você teve durante o percurso da sua vida, é aquilo que DEUS reservou pra você, brilhar é realizar com prazer, amo o que faço, vivo por isso, meu destino e tornar alguém feliz com meus ensinamentos e saberes, sabendo que dentro de uma sala de aula eu não sou mais do que um sujeito que passa e recebe muito mais informação, eu tudo sei que nada sei, aquele que torna a aula prática é teórica prazerosa e afetiva.

NARRATIVA 7

Pasárgada, 22 de setembro de 2016.

Boa Tarde Professor.

Aconteceu algo muito chato, perdi minha pasta com os documentos do estagio. Já conversei com a diretora da escola e também registrei o boletim de ocorrência. Teria como o senhor me enviar novamente os documentos? Amanhã pela manhã vou estar em Pasárgada, se preferir posso pegar com o senhor.

Então, eu queria todos os que o senhor deu no TE, pois tava tudo dentro da pasta, autorização, frequência, plano etc. E se der para mandar por e-mail, eu fico feliz, se não, eu tendo ficar até mais tarde para encontrar com o senhor.

NARRATIVA 8

Pasárgada, 4 de outubro de 2016.

Estagiário na escola do campo.

Eu havia combinado com uma Professora de Matemática do Ensino Fundamental, para assistir algumas aulas suas. Logo quando cheguei na escola fui encontra-la para assistir suas aulas. Segundo ela aquela primeira aula seria a mais estressante e que ira das aula para as paredes, pois, a turma era muito desinteressada. Entrei na sala e sentei bem no fundo, em um lugar onde eu poderia observar a sala toda. Eu vi que realmente a professora tinha dificuldades para encaminhar sua aula, os alunos não há escutava e muitos não faziam nada. Por mais que ela tentasse, o desinteresse dos alunos era maior. Não sei se pelo método dela dar a sua aula, ou por dificuldade dos alunos. Como ela mesmo já tinha dito anteriormente, aquela aula ela ira somente passar exercícios no quadro porque os alunos não colaboraria. No final daquela aula ela me disse que outros professores tinham as mesmas dificuldades com aquela turma. Logo quando aquela aula terminou, a supervisora me pediu para ficar com os alunos de uma sala, pois a professora havia faltado. Assim que terminou aquele horário, da professora que tinha faltado e que eu estava com os seus alunos, fui procurar novamente a professora que eu tinha assistido sua aula anterior, e pedi para acompanha lá novamente, ela então disse que voltaria para a mesma sala que estava antes e que seria somente resolução dos exercícios que ela tinha deixado para eles fazerem. Mesmo assim que fui acompanhar ela, e foi praticamente a mesma coisa da aula anterior, os alunos não mostrava interesse, só fazia bagunça, e por mais que a professora se esforçasse para dar sua aula, ela não conseguia.

ANEXO 2: Aprovação no Diário Oficial da União

Nº 249, quinta-feira, 27 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União – seção 1 ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1	
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA	
PORTARIA Nº 451, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2012.	
<p>O PRESIDENTE SUBSTITUTO DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI, do art. 16, do Anexo I, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o Art. 34 da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, resolve:</p>	
<p>Art. 1º Alterar a Portaria nº 429, de 6 de dezembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União nº 236, de 07 de dezembro de 2012, para retificar o resultado do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) referente ao ano de 2011 da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas - EBAPE (código no e-MEC 1851), onde se lê "IGC - Faixa igual a 4", leia-se "IGC - Faixa igual a 5".</p>	
<p>Art. 2º Alterar a Portaria nº 429, de 6 de dezembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União nº 236, de 07 de dezembro de 2012, para retificar o resultado do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) referente ao ano de 2011 do Centro Universitário Presidente Antônio Carlos de Barbacena (código no e-MEC 15447), onde se lê "IGC - Faixa igual a 5", leia-se "IGC - Faixa igual a 5C".</p>	
<p>Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.</p>	
CARLOS EDUARDO MORENO SAMPAIO	
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO	
PORTARIA Nº 72, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2012	
<p>A Secretaria de Educação Superior - SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, torna público o Resultado Final do processo de seleção de propostas de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2, de 31 de agosto de 2012, em conformidade com os termos explicitados no item 1.1.</p>	
1- Propostas aprovadas por ordem de classificação	
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	
1ª	Universidade de Brasília
2ª	Universidade Federal do Espírito Santo
3ª	Universidade Federal da Fronteira do Sul - Laranjeiras do Sul
4ª	Universidade Federal de Santa Catarina
5ª	Universidade Federal de Viçosa
6ª	Universidade Federal do Pará - Campus de Marabá
7ª	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

ANEXO 3: Edital da SECADI**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Secretaria de Educação Superior Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, anexo I 4º andar– sala 402 – 70047-900 – Brasília,
Distrito Federal, Brasil
Fone: (61) 2022-9014/9011 – Fax: (61) 2022-9009

EDITAL DE SELEÇÃO Nº XXX/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC DE ...DE ... DE 2012.**SESU/SETEC/SECADI/MEC**

Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES, denominação utilizada para designar as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002, ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

1- DOS OBJETIVOS

8.1 – O Programa visa apoiar a implantação de 40 cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial a serem ofertadas em três anos. Os Projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, por área de conhecimento, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior. 1.2 – O presente Edital visa estabelecer critérios e procedimentos para fomento de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, destinados à formação de professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas localizadas em áreas rurais, mediante assistência financeira às Instituições Federais de Educação Superior – IFES.

2 – EIXOS TEMÁTICOS

As propostas deverão atender no mínimo um dos seguintes eixos:

Eixo 1. Implantação de cursos de Licenciatura no PROCAMPO – novos cursos

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a implantação de novos cursos de licenciatura específicos para a formação de professores para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. As propostas deverão ter como base a realidade social e cultural específica dos povos do campo e diagnóstico sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio das comunidades rurais a serem beneficiadas com os cursos. Serão apoiadas preferencialmente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades do campo a serem beneficiadas.

Eixo 2. Abertura de novas turmas do PROCAMPO – cursos em andamento

Iniciativas institucionais que tem por objetivo a abertura de novas turmas em cursos de Licenciatura em Educação do Campo em andamento, para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas do campo condicionado aos recursos orçamentários do ano.

3- DA PARTICIPAÇÃO

3.1 – Estão habilitadas a apresentar projetos no âmbito deste Edital, as Instituições Federais de Educação Superior – IFES.

3.2 – Cada IFES poderá concorrer com 01 (um) Projeto Político Pedagógico – PPP de Licenciatura em Educação do Campo, por campus, com no mínimo 120 vagas, para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes a serem ofertadas em três anos.

3.3 – Caberá à instituição elaborar o(s) Projeto(s) Pedagógico(s) e inscrevê-lo(s) para participar da seleção.

3.4 – Todos os Projetos Político Pedagógicos de cursos deverão cumprir os critérios estabelecidos pela SESU/SETEC/SECADI, conforme estabelecido no Formulário de Apresentação de Projeto Político Pedagógico, anexo I, bem como estar em consonância com o PRONACAMPO e os marcos legais da Educação do Campo.

3.5 – Os projetos apresentados deverão: a) considerar a realidade social e cultural específica das populações a serem beneficiadas, o acúmulo dos Comitês/Fóruns Estaduais de Educação do Campo, onde houver, e as demandas dos sistemas estaduais e municipais de ensino; b) prever os critérios e instrumentos para uma seleção específica a fim de contribuir para o atendimento da demanda por formação superior dos professores das escolas do campo, com prioridade, para aqueles em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino; c) apresentar organização curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo- Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas; d) apresentar diagnóstico da demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio

nas comunidades a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações; e) apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza, (iv) Matemática e (v) Ciências Agrárias. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza e Matemática, a fim de atender a demanda de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais; f) indicar um coordenador vinculado à instituição executora com titulação de Doutor ou, excepcionalmente, Mestre, com currículo atualizado na plataforma Lattes (CNPq); g) o coordenador deverá dispor de agenda para participar de reuniões técnicas (oficinas, seminários e outros eventos) convocadas pela SECADI. Essas reuniões deverão contar com a participação do coordenador do Projeto e outros membros acadêmicos vinculados aos Projetos.

3 – DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

4.1 – A inscrição dos projetos será feita mediante:

4.1.1 – Preenchimento do Formulário de Apresentação de Projetos Pedagógicos de Curso das Fichas de Inscrição das Instituições, disponíveis no endereço: <http://www.mec.gov.br/secadi>, de acordo com o prazo estabelecido no item 11.

4.1.2 – Os documentos mencionados no item 4.1.1 deverão ser assinados pelo (a) Reitor (a).

4.1.3 – Os projetos político pedagógicos deverão contemplar os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil desejado do formando, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (objetivos do currículo, estrutura ou matriz curricular, etapas – identificação das etapas, objetivos das etapas, conteúdo programático, dividido em unidades e sub-unidades; bibliografia básica e complementar), avaliação e acompanhamento das etapas e cronograma de execução.

4 – DA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS – PPP's

5.1 – Caberá a SESU, SETEC e à SECADI, por meio da Comissão de Avaliação Pedagógica, constituída por especialistas de educação do campo, a avaliação e a seleção dos projetos, que consistirá de:

5.1.2 – Análise técnica dos PPP's: etapa necessária para verificar se houve o adequado preenchimento do formulário disponível no sítio eletrônico indicado e se as exigências mínimas estabelecidas no Edital foram cumpridas;

5.1.3 – Análise pedagógica dos PPP's, que consistirá na avaliação da:

5.1.3.1 – concepção teórica e metodológica: a) clareza no perfil do profissional a ser formado pela instituição; b) diagnóstico sobre a demanda quantitativa e qualitativa de formação dos professores do campo no contexto dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das comunidades a serem atendidas pelo projeto; c) impacto social/acadêmico do projeto no âmbito institucional (relevância do projeto em nível institucional); d) clareza dos objetivos propostos; e) coerência da justificativa/objetivos do projeto com os objetivos do PROCAMPO; f) articulação/envolvimento institucional dos sistemas estaduais e municipais de ensino com o projeto; g) articulação com um conjunto de movimentos sociais e sindicais do

campo ou Comitês Estaduais de Educação do Campo; h) contribuição do projeto político pedagógico do curso para o desenvolvimento da educação básica no campo; i) formação alicerçada em saberes, teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender na área objeto da formação docente, tendo como referência a realidade sócio-cultural do campo; j) promoção de estratégias de formação para a docência multidisciplinar com organização curricular por áreas de conhecimento; k) realização de práticas pedagógicas orientadas em Regime de Alternância; l) vinculação do curso de formação com linhas de pesquisa e extensão; m) desenvolvimento de estágios curriculares em articulação com o sistema público de educação básica.

5.1.3.2 – Exequibilidade do PPP (orçamento, pessoal, cronograma e oferta de vagas – disposta no item 3).

5 –IMPLEMENTAÇÃO, EXECUÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO

6. 1 – Na implantação, Execução e Avaliação do Projeto considerar-se-á:

6.1.1 – Previsão de práticas pedagógicas e atividades de extensão (participação em seminários, atividades em comunidades, etc) e pesquisa (projetos de iniciação científica e monitoria) para todas as etapas de tempo-escola e tempo-comunidade;

6.1.2 – Processos de avaliação acadêmica e pedagógica no tempo comunidade;

6.1.3 – Relatórios de acompanhamento de execução técnica e financeira.

6.1.4 – Acompanhamento dos PPP's dar-se-á por intermédio de técnicos e coordenadores da SESU, SETEC e SECADI.

6 – DO RESULTADO PROVISÓRIO

6.1 – A classificação provisória será apresentada por ordem decrescente dos pontos obtidos, respeitado o limite dos recursos orçamentários disponíveis. 7.2 – O julgamento e a classificação provisória dos Projetos Pedagógicos são atos exclusivos da Comissão de Avaliação Pedagógica que, em consequência, reserva-se o direito de desclassificar os PPP's em desacordo com este Edital ou ainda, que se revelarem manifestamente inexecutáveis. 7.3 – Durante o processo de análise, a Comissão de Avaliação Pedagógica poderá recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos. 7.4 – Em caso de empate na pontuação provisória, será considerada a maior pontuação obtida nos seguintes quesitos, obedecida a ordem de prioridade estabelecida: 7.4.1 – PPP's em consonância com o PRONACAMPO; 7.4.2 – Inexistência de oferta de curso de Licenciatura em Educação do Campo nas IFES; 7.4.3 – Oferta de formação em regiões metropolitanas e no interior da Unidade Federada. 7.5 – Concluído o julgamento dos PPP's, a Comissão de Avaliação Pedagógica elaborará relatório que será submetido ao conhecimento das Secretarias de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que o encaminhará para divulgação. 7.6 – A classificação no resultado provisório não significa

aprovação. Somente será considerado habilitado o Projeto Pedagógico classificado após a divulgação do resultado final.

7 – DA INTERPOSIÇÃO DE RECURSOS

8.1 – Admitir-se-á recurso contra o resultado provisório, que deverá ser assinado pelo reitor. 8.2 – O recurso após assinado deverá ser scaneado – em formato PDF – e anexado à mensagem eletrônica. 8.3 – O recurso deverá ser remetido para o endereço eletrônico coordenacaoeducampo@mec.gov.br com o seguinte título para o campo assunto: RECURSO CONTRA O RESULTADO PROVISÓRIO DO EDITAL N° XXX/2012. 8.4 – Os recursos devem ser enviados até às 23 horas e 59 minutos, horário de Brasília, da data limite da interposição de recursos (item 11). 8.5 – Serão desconsiderados os recursos remetidos por meio de fax, por meio de correio, que não estejam devidamente assinados pelo reitor ou que não esteja em formato PDF. 8.6 – A decisão dos recursos será dada a conhecer, coletivamente, por meio de divulgação de relação nominal das Instituições Federais Educação Superior selecionadas a ser publicada no site do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br>).

8.7 – O MEC não se responsabiliza por recursos não recebidos em decorrência de eventuais problemas técnicos e congestionamento nas linhas de comunicação nem por documentos corrompidos. 8.8 – Durante o processo de análise dos recursos, a Comissão de Avaliação Pedagógica poderá recomendar adequações no orçamento e nos cronogramas propostos. 8.9 – Não haverá reapreciação de recursos.

8 – DO RESULTADO FINAL

8.1 – A classificação final dar-se-á por ordem decrescente dos pontos obtidos, respeitado o limite dos recursos orçamentários disponíveis. 9.2 – O julgamento e a classificação final dos Projetos Político Pedagógicos são atos exclusivos da Comissão de Avaliação Pedagógica que, em consequência, reserva-se o direito de desclassificar os PPP's em desacordo com este Edital ou ainda, que se revelarem manifestamente inexecutáveis. 9.3 – Em caso de empate na pontuação final, será considerada a maior pontuação obtida nos seguintes quesitos, obedecida a ordem de prioridade estabelecida: 9.3.1 – Oferta de cursos em regiões desprovidas de formação nessa área; 9.4 – Concluído o julgamento dos PPP's, a Comissão de Avaliação Pedagógica elaborará relatório que será submetido ao conhecimento das Secretarias de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que o encaminhará para divulgação. 9.5 – Após a divulgação do resultado final, havendo desistência por parte da proponente, esta deverá comunicar oficialmente ao MEC que convocará a próxima instituição, respeitada a ordem de classificação, de acordo com o prazo estabelecido no item 11.

9 – DOS PPP's SELECIONADOS

9.1 – Cada IFES que tiver um PPP selecionado terá autorização para contratar: 10.1.1 – Até 15 professores para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades; 10.1.2 – Para as Universidades que já ofertam curso de Licenciatura em Educação do Campo poderão ampliar o número de professores até 15, mediante oferta dobrada de vagas; 10.1.3 – Até 3 técnicos administrativos para cada curso de Licenciatura em Educação do Campo, no âmbito das Universidades; 10.2 – Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que tiver um PPP selecionado poderá ter autorização para contratar novos docentes, condicionada à avaliação da SETEC e ao cumprimento do Termo de Acordo de Metas Institucionais; 10.3 – Cada IFES que tiver um PPP selecionado receberá, como incentivo, em uma única parcela, no ano de implantação, recursos de: 10.3.1 – Custeio, na ordem de R\$ 4.000,00 por estudante.

10 – CRONOGRAMA

Eventos Prazos Período de Apresentação dos Projetos Políticos Pedagógico de 05/09/2012 a 06/10/2012 Avaliação técnica dos PPPs De 08/10/2012 a 15/10/2012 Avaliação pedagógica De 09/10/2012 a 22/10/2012 Publicação do Resultado Provisório Até 23/10/2012 Interposição de Recursos contra o Resultado Provisório De 24/10/2012 a 26/10/2012

Análise dos Recursos interpostos De 29/10/2012 a 31/10/2012 Publicação do Resultado Final Até 01/11/2012 Desistência por parte da proponente De 01/11/2012 a 08/11/2012

11 – DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

11.1 – O MEC disponibilizará vagas para contratação de professores e técnicos administrativos, considerando as ofertas de vagas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em três anos.

12 – DISPOSIÇÕES FINAIS

13.1 – Os PPP's submetidos estão sujeitos à aceitação total e incondicional das normas e instruções constantes neste Edital.

13.2 – Informações complementares poderão ser obtidas por meio do endereço: coordenacaoeducampo@mec.gov.br

AMARO HENRIQUE PESSOA LINS

Secretário de Educação Superior

CLAUDIA PEREIRA DUTRA

Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

FORMULÁRIO DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

OBSERVAÇÕES:

As caixas de texto servem apenas como referência

1. DADOS CADASTRAIS DO PROPONENTE

1.1 Órgão/Entidade Proponente Nome da Instituição

1.2 CNPJ

1.3 Endereço

1.4 Cidade

1.5 UF

1.6 CEP

1.7 Esfera Administrativa Reitoria

1.8 DDD

1.9 Fone

1.10 Fax

1.11 E-mail reitor@

1.12 Conta Corrente Conta única da união

1.13 Banco

1.14 Agência

1.15 Praça de Pagamento

1.16 Nome do Responsável Reitor

1.17 CPF

1.18 N° RG/Órgão Expedidor

1.19 Cargo Professor

1.20 Função Reitor

1.21 Matrícula

1.22 Endereço Residencial

1.23 CEP

2. ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO (PROJETO DO CURSO) Título do Projeto Político Pedagógico

Apresentação: Introdução para situar o leitor

(texto com até cinco mil caracteres)

Caracterização atual da Instituição: Perfil geral da instituição incluindo pós-graduação

(texto com até cinco mil caracteres) Justificativa e Marco conceitual, metodológico e

legal: Embasamentos teóricos que

Inserir Logo da IES

3. PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

É a parte principal do projeto onde se define a “filosofia” do curso embasada na Política Nacional de Educação do Campo e marcos legais que se pretende implementar.

(texto com até cinco mil caracteres)

Objetivos do curso: O que o curso pretende atingir, incluindo a descrição dos objetivos específicos que o caracteriza.

(texto com até cinco mil caracteres)

Diagnóstico da situação atual da formação de profissionais para a docência para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Descrição da demanda do sistema público da Educação Básica. (texto com até cinco mil caracteres)

Perfil do profissional: Descrição do perfil do egresso: clareza no perfil do profissional a ser formado pela instituição.

Papel do docente e estratégias pedagógicas

Área de atuação profissional

Caracterização do curso: Descrição do curso. Quantidade de vagas, turno, modalidade, carga horária, créditos, etc.

Matriz Curricular: Detalhamento da caracterização do curso no que concerne às disciplinas e ementas. É mandatório nesta fase fazer-se um diagrama do encadeamento das disciplinas.

Infraestrutura do curso: Descrição da quantidade de pessoal (docente e técnico administrativo, considerando a organização curricular por área do conhecimento) necessária para atender o projeto do curso. Descrição dos laboratórios e espaços físicos necessários para atender o projeto.

Metas a serem alcançadas ao longo de três anos de implementação do curso: (texto com até cinco mil caracteres)

Estratégias para alcançar a meta: (texto com até dez mil caracteres)

Desenvolvimento de metodologias com base no uso pedagógico de recursos de tecnologia de comunicação e informação:

Vinculação do curso de formação com linhas de pesquisa e extensão:

Oferta de formação nas regiões metropolitanas e no interior da Unidade Federada:

Desenvolvimento de estágios curriculares em articulação com o sistema público de educação básica:

Avaliação do curso: Descrição do processo de avaliação dos discentes. Geralmente a avaliação é estabelecida pelos Conselhos de Ensino Pesquisa e Extensão de maneira a uniformizar a avaliação entre os demais cursos da instituição. Não confundir com o item da avaliação do MEC nos casos do reconhecimento ou autorização de curso.

Compromisso Social do Curso

Políticas de acesso Critérios de seleção (texto com até cinco mil caracteres)

Critérios de prioridade (texto com até cinco mil caracteres)

Metas a serem alcançadas com cronograma de execução (texto com até cinco mil caracteres)

Estratégias para alcançar a meta (texto com até dez mil caracteres) Etapas (texto com até cinco mil caracteres)

4. Políticas de extensão universitária

Diagnóstico da situação atual

(texto com até cinco mil caracteres)

Metas a serem alcançadas com cronograma de execução (texto com até cinco mil caracteres)

Estratégias para alcançar a meta (texto com até dez mil caracteres)

Etapas (texto com até cinco mil caracteres)

Indicadores (texto com até cinco mil caracteres)

5. Políticas de Educação do Campo

Diagnóstico da situação atual (texto com até cinco mil caracteres)

Metas a serem alcançadas com cronograma de execução (texto com até cinco mil caracteres)

Estratégias para alcançar a meta (texto com até cinco mil caracteres)

Etapas (texto com até cinco mil caracteres)

Indicadores (texto com até cinco mil caracteres)

Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem

6. Ensino-aprendizagem

Diagnóstico da situação atual (texto com até cinco mil caracteres)

Metas a serem alcançadas com cronograma de execução (texto com até cinco mil caracteres)

Estratégias para alcançar a meta (texto com até cinco mil caracteres)

Uso de tecnologias de comunicação e informação

Etapas (texto com até cinco mil caracteres)

Indicadores (texto com até cinco mil caracteres)

Prever programas de formação pedagógica para implementação do novo modelo de ensino-aprendizagem (se for o caso) (texto com até cinco mil caracteres)

Implementação

7. Plano geral de implementação do curso

Implementação do Projeto (texto com até cinco mil caracteres)

CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

7.1. EXECUÇÃO - Cronograma do processo de institucionalização do curso; - período de aprovação pelo Conselho; - inserção do curso no processo seletivo da universidade; - processo seletivo de professores e técnicos administrativos; - início da 1ª turma.

8. Referência Bibliográfica

ANEXO 4: Atas do Curso e Atas do Conselho de Ensino Superior

(Observação: As Atas estão em arquivos separados)

APÊNDICE 5: Atividade de Avaliação para o estagiário que visitou escola do campo

ATIVIDADE DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA I

Nome: _____ R.A: _____

Curso: Licenciatura em Educação do Campo Habilitação em Matemática

Turma: 5º período – Data: outubro de 2016.

QUESTÕES

- 1) Como foi a escolha da escola denominada do campo para a realização do Estágio Supervisionado em Matemática I? Justifique.

- 2) Na chegada ao ambiente escolar, você encontrou algum entrave (Sim ou Não) para a realização do Estágio Supervisionado em Matemática I? Comente a vivência.

- 3) Quais questões culturais foram identificadas no projeto pedagógico da unidade escolar em que você faz o Estágio Supervisionado em Matemática I? Este projeto pedagogia está em andamento? Existem projetos de ações culturais e Parcerias? Quais?

- 4) Qual o ano que o Projeto Pedagógico foi aprovado na Unidade Escolar? Por qual autoridade foi assinado o projeto?

- 5) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são referidos no Projeto Pedagógico da escola?

- 6) Por ser um curso de formação de professores para trabalhar em escolas denominadas do Campo (que vocês estão matriculados), as questões de liberdade, autoridade, e criticidade no espaço escolar são essenciais para o funcionamento da estrutura educacional. No entanto, sabemos para que aconteça esta situação é fundamental que ocorra o respeito entre os pares, as pessoas que estão envolvidas neste processo educacional, entre eles temos: direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, família, funcionários e outros. Assim, é referido no projeto pedagógico da escola, a relação professor e ambiente educacional, professor e alunos?

7) A universidade contribui de que maneira para você entender o processo educacional escolar?

APÊNDICE 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA TRATADA COM BASE NA EDUCAÇÃO POPULAR**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Alberto Luiz Pereira da Costa

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a constituição do curso, por meio do Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura de Educação do Campo com Habilitação em Matemática.
2. **Participantes da pesquisa:** a pesquisa será desenvolvida com alunos do curso de licenciatura de Educação do Campo com Habilitação em Matemática, juntamente com entrevistas semiestruturada com a coordenação e vice coordenação anterior ano de (2015) do curso da Lecampo. Os graduandos irão desenvolver o Estágio Supervisionado I nas escolas básicas consideradas do campo.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) possa entender os processos educativos que ocorrem nas escolas do campo.
4. **Sobre as entrevistas:** as entrevistas serão do tipo semiestrutura gravadas em áudio, e posteriormente transcritas. Nas entrevistas serão coletas informações com olhar para a formação docente, administração e constituição do curso de licenciatura em Educação do Curso com habilitação em Matemática.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, a presente pesquisa não apresenta desconforto em nenhum possível risco ao pesquisado. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe

de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o processo de formação inicial na carreira docente, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para novas pesquisas no âmbito da Educação do Campo, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Maria Raquel Miotto Morelatti

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Alberto Luiz Pereira da Costa

Orientador: Maria Raquel Miotto Morelatti

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

**APÊNDICE 7: Plano de Ensino de Estágio Supervisionado em
Matemática I**

Curso: Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Matemática

Disciplina: Estágio Supervisionado em Matemática I

Turma: 5º semestre

PLANO DE ENSINO

Estágio Curricular Supervisionado I					
Teórica 15 h/a	Prática 90h/a	AD 15h/a	Total 120h/a	Semestre 5º	Núcleo Integrador
I EMENTA					
<p>Desenvolvimento de estágio em diferentes espaços educativos (Órgãos públicos, museus, escolas, empresas, ONGs, movimentos do campo etc.), direcionado para múltiplas vivências docentes e para a gestão e organização do trabalho pedagógico. Organização de caderno de campo. Orientações na elaboração do relatório de estágio. Reflexões sobre as informações colhidas no campo de estágio: o entorno dos espaços educativos e o seu interior. Orientações sobre a socialização das informações colhidas no campo de estágio para as equipes dirigentes das organizações do campo onde o estágio se concretizou.</p>					
II OBJETIVO					
<p>A disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática I, tem por objetivo aproximar os futuros professores no cotidiano escolar, da realidade que possivelmente será o posto de trabalho onde os graduandos de Educação do Campo com habilitação em Matemática atuarão ao longo de sua carreira.</p>					
III CONTEÚDO PROGRAMÁTICO					
<p>O que é o Estágio Supervisionado em Matemática na escola? Legislação a respeito do estágio supervisionado; O estágio como campo do conhecimento; Estágio e construção da identidade profissional e do conhecimento docente; O estágio na formação inicial e continuada; Por que estágio para quem exerce a profissão professor; Cotidiano escolar; Que é autoridade? Que é liberdade? A crise na educação; Teoria e prática escolar; Trabalho e sociedade; Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando;</p>					

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos;
 A formação permanente;
 Educação dialógica para a liberdade;
 Considerações em torno da reforma agrária;
 Território escolar como ambiente de pesquisa;
 Cultura para a conscientização do estagiário;
 Plano para observação da escola;
 Projetos de estágio;
 Planejamento para desenvolver o estágio supervisionado;
 Experiências e propostas de estágio com a pesquisa.

IV ESTRATÉGIA DE TRABALHO

- Aulas expositivas, com o auxílio de recursos audiovisuais;
- Aula de leitura de artigos científicos e livros que tratam do estágio;
- Ouvindo as vozes dos futuros docentes;
- Leitura e escrita em sala de aula;
- Aulas de discussões a respeito da escola e das políticas públicas vigentes;
- Círculo de discussão.

V AVALIAÇÃO

Observação do ambiente escolar;
 Plano de trabalhos de descrição da escola e seu entorno;
 Escrita a respeito do ambiente escolar;
 Resenha;
 Assiduidade;
 Relatório Final.

VI BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 29 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação do Campo. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Parecer CNE/CP Nº: 2/2015.

Brasil. Ministério da Educação do Campo. *Resoluções CNE/CP nºs 1/2002 da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. CNE/CES Nº: 15/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394 Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília:

- ed. Do Brasil S/A, 1996.
- BRASIL. Ministério da educação universidade federal. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UF, MG*, 2014.
- COSTA, A. L. P. Relatos, reflexões, e perspectivas de alunos de licenciatura referente ao futuro trabalho docente. In: *XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - I Congresso Nacional de Formação de Professores*, 2011, Águas de Lindóia - SP. Por uma Política Nacional de Formação de Professores. São Paulo - SP: Prograd/UNESP, 2011. p. 1-6.
- D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 13ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção perspectivas em Educação Matemática).
- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso Allan em prática de ensino de estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.
- FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. (Série Paulo Freire)
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné – Bissau: registros de uma experiência em processo*. 5ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em: 12 de junho de 2015.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Editorias*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/> Acesso em: 13 de fevereiro de 2015.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VII COMPLEMENTAR

- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes. ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. Manual de Orientação: Estágio Supervisionado. São Paulo: Pioneira, 1998.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Tradução de Regina Garcez. 2. Ed, Porto Alegre: Artmed, 2000.
- QUELUZ, Ana Gracinda. (orient.); ALONSO, Myrtes (org.). O trabalho docente: Teoria e Prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Estágio Supervisionado em prática de ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular? In: Revista ANDE, v. 13, nº 20, p. 39 – 42., 1994.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: Uma proposta coletiva de reconstrução. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo, PUC/SP. 1991.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Prática de Ensino: Os Estágios na Formação do Professor, São Paulo: Pioneira, 1985.

APÊNDICE 8:**Atividades para serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Matemática I**

Curso: Licenciatura em Educação do Campo habilitação em Matemática

Disciplina: Estágio Supervisionado de Matemática I

Observações no ambiente escolar, entre o pedagógico e o sócio demográfico a serem analisados na unidade escolar:

Projeto Político Pedagógico da escola;

Quantidades de professores;

Quantidade de salas de aulas;

Biblioteca ou sala de leitura (espaço);

Quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental 6º à 9º ano;

Quadra de esporte;

Cozinha e refeitório;

Prédio escolar (pintura, degradação, arquitetura do prédio escolar, pátio, sala de professores, horta, jardim)

Laboratórios (quantos e se funciona atualmente)

O entorno (rural, cidade, assentamento, comunidade, periferia, hospital, deslocamento/ tipo de transportes);

Parque e área de lazer;

Políticas públicas envolvidas, parcerias;

Projetos que são desenvolvidos nas escolas;

Vocês alunos irão escrever textos de 20 linhas à uma lauda contando o que realmente vivenciaram no ambiente escolar.

Narrativas elaboradas após a ida ao ambiente escolar:

Narrativa de observação do prédio escolar.

Narrativa de análise do projeto pedagógico da escola e dos projetos existentes e parcerias.

Narrativas de observação da escola como um todo, entorno, observação e conversa com professores da escola.

Entrega do Relatório Final do Estágio Supervisionado em Matemática I, pasta de estágio.

Atividades para Avaliação do Estágio Supervisionado em Matemática I

“É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da UTOPIA”. (Paulo Freire, 2014c, p. 36)

*“[...] na relação com seus alunos, você foi ético. E você marcou seu ponto”.
(Nita Freire, 2017)*

“Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência do status quo, a defesa de seus interesses. Ou por quem, atrelado aos interesses dos poderosos, a eles ou elas serve”.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Ana Maria de Araújo Freire (Nita Freire). (Org.). 2014, p. 67.

