

“Mas tem outro jeito de fazer, né?”: documentos curriculares e prática docente no contexto das escolas do campo

“But there is another way to do it, right?”: curriculum documents and teaching practice in the context of rural schools

“Pero hay otra manera de hacerlo, ¿no?”: documentos curriculares y práctica docente en el contexto de las escuelas rurales

« Mais il existe une autre façon de procéder, n'est-ce pas ?» : les documents pédagogiques et les pratiques pédagogiques dans le contexte des écoles rurales

Damares Cristina Fátima da Silva¹

Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED)

Mestra em Educação em Ciências e Matemática

<https://orcid.org/0009-0004-4820-6478>

Carla Cristina Pompeu²

Universidade Federal do Paraná

Doutora em Educação

<https://orcid.org/0000-0001-9868-9624>

Resumo

Este artigo orienta-se pelo objetivo de investigar, a partir das narrativas dos professores, se a política curricular e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas do Campo de um município do Triângulo Mineiro favorecem o reconhecimento de práticas de numeramento relacionadas com as práticas sociais camponesas. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com seis professores atuantes em escolas no/do Campo da rede municipal. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas como instrumentos de produção de dados, os quais foram analisadas à luz dos conceitos de letramento docente, numeramento e dos estudos sobre políticas curriculares. As narrativas dos professores revelam distanciamentos entre a proposta curricular prescrita e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam em escola do campo, embora seja perceptível esforços individuais na tentativa de mediação entre o currículo prescrito e a realidade vivida pelos estudantes. Observa-se ainda a carência de formação docente voltada para as especificidades da Educação do Campo, o que compromete a articulação entre os documentos oficiais e as práticas de ensino. Conclui-se que é urgente a construção de propostas

¹ damarescristina@hotmail.com

² carla.pompeu@uftm.edu.br

curriculares que contemplam os saberes locais e a cultura camponesa, em particular para a promoção de uma Educação Matemática do Campo, bem como a promoção de formação continuada de professores para o desenvolvimento de uma educação crítica e de valorização do Campo.

Palavras-chave: Documentos curriculares, Educação do campo, Prática docente, Práticas de numeramento, Formação docente.

Abstract

This article aims to investigate, based on teachers' narratives, whether the curricular policy and the Political-Pedagogical Project (PPP) of rural schools in a municipality in the Triângulo Mineiro region favor the recognition of numeracy practices related to peasant social practices. The qualitative research was conducted with six teachers working in rural schools in the municipal network. Semi-structured interviews were used as data production instruments, which were analyzed in light of the concepts of teacher literacy, numeracy, and studies on curricular policies. The teachers' narratives reveal gaps between the prescribed curricular proposal and the pedagogical practices of teachers working in rural schools, although individual efforts to mediate between the prescribed curriculum and the reality experienced by students are noticeable. There is also a lack of teacher training focused on the specificities of Rural Education, which compromises the articulation between official documents and teaching practices. It is concluded that it is urgent to develop curricular proposals that take into account local knowledge and rural culture, particularly to promote Mathematical Education for the Countryside, as well as the promotion of ongoing teacher training for the development of a critical education and appreciation of the Countryside.

Keywords: Curricular documents, Countryside education, Teaching practice, Numeracy practices, Teacher training.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar, a partir de las narrativas de los docentes, si la política curricular y el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de las escuelas rurales de un municipio de la región del Triángulo Mineiro promueven el reconocimiento de las prácticas numéricas relacionadas con las prácticas sociales campesinas. La investigación cualitativa se realizó con seis docentes que trabajan en escuelas rurales dentro de la red municipal. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como herramientas de recolección de datos, que se analizaron a la luz de los conceptos de alfabetización docente, aritmética y estudios sobre

políticas curriculares. Las narrativas de los docentes revelan brechas entre la propuesta curricular prescrita y las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas rurales, aunque son notables los esfuerzos individuales para mediar entre el currículo prescrito y la realidad vivida por los estudiantes. Además, existe una falta de formación docente centrada en las especificidades de la educación rural, lo que compromete la conexión entre los documentos oficiales y las prácticas docentes. Se concluye que es urgente desarrollar propuestas curriculares que contemplen los saberes locales y la cultura campesina, particularmente para la promoción de la Educación Matemática Rural, así como la promoción de la formación continua docente para el desarrollo de una educación crítica y de valoración del campo.

Palabras clave: Documentos curriculares, Educación rural, Práctica docente, Prácticas numéricas, Formación docente.

Résumé

Cet article est guidé par l'objectif de rechercher, à partir des récits des enseignants, si la politique curriculaire et le Projet Politico-Pédagogique (PPP) des écoles de Campo de Uberaba-MG favorisent la reconnaissance des pratiques de calcul liées aux pratiques sociales de Campo. La recherche, de nature qualitative, a été réalisée auprès de six enseignants travaillant dans les écoles rurales du réseau municipal d'Uberaba-MG. Des entretiens semi-structurés ont été utilisés comme instruments de production de données, qui ont été analysées à la lumière des concepts d'enseignement de l'alphabétisation, de la numératie et des études sur les politiques curriculaires. Les récits des enseignants révèlent des écarts entre la proposition de programme prescrit et les pratiques pédagogiques des enseignants qui travaillent dans les écoles rurales, bien que des efforts individuels soient perceptibles dans une tentative de médiation entre le programme prescrit et la réalité vécue par les élèves. Il existe également un manque de formation des enseignants axée sur les spécificités de l'éducation rurale, ce qui compromet l'articulation entre les documents officiels et les pratiques pédagogiques. On conclut qu'il est urgent de construire des propositions curriculaires qui prennent en compte les savoirs locaux et la culture paysanne, en particulier pour la promotion de l'enseignement des mathématiques rurales, ainsi que la promotion de la formation continue des enseignants pour le développement de l'éducation critique et de l'appréciation de la campagne.

Mots-clés : Documents curriculaires, Éducation rurale, Pratiques pédagogiques, Pratiques de calcul, Formation des enseignants.

“Mas tem outro jeito de fazer, né?”: Documentos curriculares e prática docente no contexto das escolas do Campo

A educação nas escolas do Campo tem sido historicamente atravessada por contradições, desafios e disputas políticas. Marcada por uma tradição de negligência e invisibilidade, a escola situada em territórios camponeses muitas vezes reproduz uma lógica urbanocêntrica, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e econômicas dos sujeitos do campo. Como destacam Caldart (2002, 2009) e Molina (2019), a luta por uma Educação do Campo é também uma luta por reconhecimento, por direito à diferença e por uma educação que valorize os saberes locais e a identidade camponesa.

No Brasil, o movimento por uma educação voltada para o Campo ganhou força a partir da década de 1990, com a realização de conferências nacionais e a construção de diretrizes específicas, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes reconhecem a diversidade dos sujeitos do Campo e orientam a elaboração de propostas curriculares contextualizadas, capazes de integrar saberes tradicionais, científicos e experiências locais. No entanto, apesar dos avanços normativos, persistem desafios na efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar, sobretudo na formação docente e no uso dos documentos curriculares.

Na prática, professores que atuam em escolas do Campo muitas vezes não tiveram formação inicial voltada para essa realidade, o que dificulta o reconhecimento e a mobilização de práticas pedagógicas que valorizem os saberes camponeses. Soma-se a isso a adoção de currículos e materiais didáticos pensados para contextos urbanos, o que acentua a distância entre o que é prescrito e o que é vivido nas comunidades camponesas.

Partindo dessa perspectiva, a problemática que orienta este artigo está centrada na seguinte questão: em que medida as políticas curriculares e o Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas do Campo, em um município do Triângulo Mineiro, contribuem para o reconhecimento e a valorização de práticas de numeramento vinculadas às práticas sociais camponesas, segundo as narrativas dos professores de matemática? Para responder a essa indagação, propomos compreender como os documentos curriculares são apropriados por professores de Matemática que atuam em escolas situadas no campo, analisando de que modo esses docentes articulam as orientações prescritas às suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades dos territórios em que estão inseridos.

A pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa e utiliza entrevistas semiestruturadas como instrumento de produção dos dados, posteriormente organizados em forma de narrativas. A partir delas, analisamos de que forma os docentes compreendem os

documentos curriculares e como constroem suas práticas em meio às exigências institucionais e às especificidades locais. Como aporte teórico, este estudo se fundamenta nos conceitos de letramento docente (Kleiman; Assis, 2016; Rosso et al., 2011), práticas de numeramento (Fonseca, 2009, 2017), nos debates sobre a Educação do Campo (Arroyo 2012; Caldart, 2002, 2009; Molina, 2019), bem como nas políticas curriculares voltadas ao campo (Brasil, 2002, 2017; Minas Gerais, 2018), buscando refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos ao currículo e à prática docente em contextos do Campo.

Neste estudo, entendemos práticas de numeramento como formas de uso social da matemática que articulam valores, crenças, linguagens, contextos culturais e estratégias relacionadas ao fazer matemático no cotidiano (Fonseca, 2017). Essa concepção reconhece que os conhecimentos matemáticos não são neutros ou universais, mas moldados por contextos socioculturais específicos (Fonseca, 2009). Assim, as práticas de numeramento ultrapassam a aplicação técnica de habilidades matemáticas, envolvendo significados atribuídos pelos sujeitos em práticas vivenciadas nos territórios inseridos. No caso das escolas do/no Campo, essas práticas se relacionam, por exemplo, ao cultivo agrícola, à medição informal, ao comércio local e a outros modos de vida camponeses. Ao destacar o numeramento como dimensão integrante do letramento, este artigo propõe uma leitura crítica dos documentos curriculares e das práticas docentes que emergem das narrativas dos professores.

O texto está estruturado em cinco seções: além desta introdução, apresentamos uma discussão teórica sobre *Curriculo e a Educação do Campo*; descrevemos os procedimentos metodológicos; realizamos a análise dos dados intitulada *Docência em escolas do campo: espaços de (r)existência e pluralidade* que ao longo da seção, evidenciam-se as tensões, resistências e potências da prática docente em contextos camponeses, reafirmando a centralidade dos professores como agentes de transformação curricular e sujeitos de saberes pedagógicos contextualizados. E, por fim, apresentamos as considerações a partir dos objetivos propostos.

Curriculo e Educação do Campo

Compreender a Educação do Campo exige um olhar atento à sua constituição histórica, política e cultural, marcada por processos de silenciamento, exclusão e resistência. O campo, enquanto território, não se limita a uma noção geográfica: é espaço de vida, de lutas, de práticas culturais e de produção de saberes (Fernandes, 2012) . O território camponês é tecido por múltiplas identidades e modos próprios de existir, que desafiam os modelos escolares

hegemônicos baseados em concepções urbanas e universalizantes de conhecimento (Fernandes, 2012; Arroyo, 2007).

Nessa perspectiva, a escola situada nesse território não pode ser mera reproduutora de modelos urbanos, mas deve se constituir como espaço de mediação crítica, reconhecendo e valorizando os saberes locais. Arroyo (2011) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que o currículo é um “território em disputa”, no qual se travam embates entre diferentes projetos de sociedade, de cultura e de conhecimento. Neste contexto, o autor questiona:

Nos currículos de formação e de educação básica, nos tem sido garantido o direito a conhecer a nossa própria história? Não será essa uma disputa no território do currículo? Que histórias e quantos aprendizados nessas histórias temos a nos contar? Avançamos em autoimagens positivas profissionais? Em que momento estamos? (Arroyo, 2011, p.23)

Essas interrogações desvelam a urgência de pensarmos o currículo como expressão de projetos societários, como campo de forças onde vozes, saberes e memórias disputam legitimidade. É preciso perguntar: quem está autorizado a contar a história? Quais conhecimentos são selecionados e quais são silenciados?

A história da educação oferecida aos povos do campo no Brasil revela, entretanto, uma trajetória marcada por exclusões. Durante muito tempo, predominou a lógica da Educação Rural, que, como aponta Ribeiro (2012), visava à formação de uma mão de obra subalterna e disciplinada, negligenciando os saberes e modos de vida locais colaborando para o apagamento de tradições e da cultura camponesa. De acordo com Arroyo (2007) , essa concepção reforçava a ideia do campo como lugar do atraso, enquanto a cidade era apresentada como sinônimo de civilização. Além disso, o autor critica esse imaginário, apontando que a educação para o campo era concebida sob o paradigma da “adaptação” ao modelo urbano, o que contribuiu para a negação da escola como espaço de identidade e autonomia camponesa.

A superação dessa lógica foi impulsionada pela mobilização dos movimentos sociais, sobretudo na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo realizada em Luziânia/GO, em 1998, onde se consolidou a mudança paradigmática do termo “educação rural” para “Educação do Campo”. Conforme Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 27), a Educação do Campo deve “fortalecer a identidade e autonomia das populações do campo, e ajudar o conjunto do povo brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas, de complementaridade: a cidade não vive sem o campo e vice-versa”. Nesse contexto, a educação pensada *no* Campo não necessariamente reconhece a cultura camponesa. Já a educação *do*

Campo, segundo Caldart (2002), se estrutura a partir dos sujeitos que ali vivem, respeitando e valorizando suas práticas sociais, culturais e históricas. Nesse novo horizonte, a escola não apenas deve reconhecer os sujeitos do campo, mas construir com eles uma proposta formativa enraizada em seus territórios e práticas sociais.

Apesar dos avanços, como a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2002), e da política de formação inicial com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), ainda há um distanciamento entre o que é estabelecido normativamente e o que ocorre nas escolas. A maioria dos professores que atuam em escolas do campo não foi formada para essa realidade e muitas vezes desconhece os marcos legais que regem essa modalidade. A política curricular, nesse contexto, passa a ser um elemento-chave. Como destaca Giraldo (2018), é preciso perguntar para que tipo de escola se pretende formar professores e qual é o sentido do currículo prescrito nestes espaços.

Para os sujeitos do campo, a política curricular precisa privilegiar os saberes locais e a promoção do diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, superando a dicotomia entre teoria e prática. Gatti (2020) reforça que as práticas educacionais são atos culturais, coletivos, e que devem ser compreendidos em sua complexidade, como parte de um processo formativo mais amplo e sensível à realidade dos territórios.

Para Arroyo (2011, p. 30), as políticas curriculares agem como dispositivos de conformação e controle da docência, mas também são passíveis de ressignificação: “As políticas curriculares [...] têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais”. No entanto, como mostram os estudos de Zanlorenzi e Oliveira (2017), professores atuantes em territórios contestados resistem a essas imposições e constroem estratégias pedagógicas que dialogam com os saberes tradicionais, mesmo diante das contradições e limitações do currículo oficial.

A partir dessa perspectiva, discutir currículo na Educação do Campo é também discutir direitos. Arroyo (2004, p. 74) é enfático ao afirmar que “a escola tem de tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção”. Essa afirmação nos convoca a pensar o currículo não como uma prescrição externa e neutra, mas como um processo vivo, situado, construído em diálogo com os territórios e seus sujeitos.

Nesse contexto, a discussão curricular é um campo privilegiado para tensionar os modelos tradicionais de escolarização e propor alternativas que reconheçam a pluralidade epistêmica dos territórios do campo. Como aponta um dos professores entrevistados nesta pesquisa: “tem que ser no jeito dele, na vivência dele... do aluno... senão a gente fica só

empurando coisa que não tem sentido pra ele” (Professor Antônio³, entrevista). Currículo na Educação do Campo, nesse caso, não é apenas discutir conteúdos em documentos prescritos, mas também sentidos, identidades e projetos de sociedade. Essa afirmação sintetiza o que se busca com um currículo do Campo: pertinência, sentido e compromisso com a formação integral.

Assim, a seguir, expomos os procedimentos metodológicos e aprofundamos a análise sobre as práticas docentes e documentos curriculares nas escolas do campo, evidenciando como os professores compreendem, apropriam-se e ressignificam as orientações curriculares à luz de suas realidades territoriais.

Procedimentos metodológicos

Este estudo foi realizado no município de Uberaba, Minas Gerais, em escolas da rede municipal situadas na zona rural e é parte dos resultados de uma dissertação de mestrado. O recorte da pesquisa envolveu oito escolas do campo e contou com a participação de seis professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Os docentes foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa, após o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa e tiveram suas identidades preservadas por meio da atribuição de pseudônimos: Joana, Amélia, Divina, Samuel, Antônio e Roberto.

A escolha pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental se deu pela inserção da pesquisadora em uma escola municipal da zona rural e pela compreensão de que a Educação do Campo apresenta características próprias, fortemente influenciadas por aspectos culturais, sociais e econômicos das comunidades campesinas, os quais diferem significativamente das dinâmicas urbanas. Nesse contexto, considerou-se relevante investigar como esses professores, atuando diretamente em escolas do/no Campo, vivenciam e ressignificam os processos pedagógicos à luz das políticas curriculares em vigor.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, com base nos pressupostos de Lüdke e André (1986). Os dados coletados a partir de entrevistas foram organizados em forma de narrativas docentes, conforme propõem Nacarato, Passos e Lopes (2019), buscando compreender as experiências docentes e de que modo os sujeitos da pesquisa produzem, mobilizam e ressignificam saberes matemáticos, no contexto das escolas do Campo.

³ Utilizaremos nomes fictícios ao longo deste artigo para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com base em um roteiro elaborado a partir dos objetivos da pesquisa. Este estudo tem como foco compreender como os documentos curriculares são apropriados por professores de Matemática que atuam em escolas situadas no Campo, analisando de que modo esses docentes articulam as orientações prescritas às suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades dos territórios em que estão inseridos.

As entrevistas seguiram um roteiro composto por 13 questões abertas, norteado por três temáticas: Formação inicial e inserção no contexto da educação no/do campo; Documentos curriculares e práticas docentes no contexto do campo; Práticas de numeramento. As entrevistas ocorreram individualmente, com duração média entre 40 e 60 minutos, sendo realizadas presencialmente nas escolas participantes ou no Departamento de Formação Profissional – Casa do Educador Professora Dedê Prais, em ambiente reservado. Essa forma de conduzir as entrevistas, conforme destacado por Fraser e Gondim (2004), favoreceu o aprofundamento dos relatos e das vivências docentes, ao permitir o acesso às percepções, valores e significados atribuídos pelos professores à sua prática no contexto do campo.

Depois da realização das entrevistas, os registros em áudios foram auscultados e transcritos. A partir desse material, procedemos à construção dos dados qualitativos com base nos discursos dos professores de matemática que atuam em escolas do campo no município de Uberaba-MG. A organização dessas informações foi feita por meio da elaboração de narrativas, resultante do processo de textualização das transcrições (Pereira, 2016). As narrativas foram sustentadas por meio de leituras profundas, com destaque para os trechos que estavam relacionados aos objetivos da pesquisa. Posteriormente, organizamos os dados em um quadro, de modo a facilitar a articulação com os referenciais teóricos adotados. Assim, a categorização se deu a posteriori e, a partir da criação de três eixos de análise: (i) reconhecimento e apropriação dos documentos curriculares; (ii) práticas de numeramento e as aulas de matemática; (iii) adequação e ressignificação curricular no cotidiano escolar do Campo.

Cabe destacar que o cenário investigado é marcado por um contexto de pluralidade: escolas com diferentes tamanhos, realidades sociais e de infraestrutura. Algumas contam com equipe pedagógica com maior estabilidade profissional e envolvimento comunitário, enquanto outras enfrentam dificuldades com a rotatividade de professores e o isolamento geográfico. Essa diversidade foi considerada na análise dos dados, respeitando a singularidade de cada unidade escolar.

Docência em escolas do campo: espaços de (r)existência e pluralidade

Nesta seção, apresentamos a análise das narrativas dos professores participantes da pesquisa, com foco na relação entre os documentos curriculares e suas práticas pedagógicas nas escolas do/no Campo. Com base nos dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, organizamos a análise em três tópicos temáticos interdependentes, construídos a posteriori a partir da leitura interpretativa dos relatos e alinhados aos objetivos da pesquisa.

Nesse contexto, o primeiro tópico intitulado “*Documentos curriculares e prática docente no campo: apropriações e ressignificações*” trata do reconhecimento e da apropriação dos documentos curriculares por parte dos professores. Nele, analisamos como os docentes compreendem e utilizam documentos como o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), as matrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED) e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), bem como os sentidos que atribuem a esses instrumentos.

O segundo tópico, nomeado como “*Entre práticas e documentos: o PPP e o saber camponês na matemática escolar*”, aborda as práticas de numeramento e o ensino da matemática, evidenciando de que maneira os professores reconhecem e mobilizam saberes locais nas aulas, conectando o conhecimento matemático escolar às vivências cotidianas dos estudantes do campo. São destacadas experiências pedagógicas que favorecem a contextualização e a interdisciplinaridade, valorizando os saberes camponeses.

Por fim, o terceiro tópico, “*Limites do currículo prescrito e os desafios da ação docente no campo*” focaliza os processos de adequação e ressignificação curricular no cotidiano escolar, explorando como os professores se posicionam frente às lacunas dos documentos curriculares e buscam estratégias para aproximar-los da realidade camponesa. Esse movimento é analisado como parte do letramento docente, que envolve a mediação crítica entre o prescrito e o vivido.

Essa organização buscou contemplar a complexidade do trabalho docente em territórios camponeses, considerando as tensões entre o prescrito e o vivido, bem como os esforços dos professores em tornar o currículo mais próximo da realidade dos estudantes do campo. Entendemos que as práticas pedagógicas são atravessadas por múltiplas dimensões – políticas, sociais e culturais – e que os professores atuam como agentes de letramento docente (Kleiman; Assis, 2016), reinterpretando os documentos oficiais e mobilizando saberes locais na construção de experiências educativas significativas.

A seguir, discutimos o primeiro tópico de análise destacando como os professores compreendem, utilizam e (re)significam os textos normativos no exercício da docência em escolas do campo.

Documentos curriculares e prática docente no campo: apropriações e ressignificações

A relação entre os documentos curriculares e a prática docente nas escolas do campo têm revelado uma tensão constante entre os discursos normativos e as realidades locais, cujas especificidades culturais e sociais nem sempre encontram respaldo nas prescrições curriculares. A análise das narrativas dos professores aponta para uma prática pedagógica construída na tentativa de dialogar com tais documentos, especialmente o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e as matrizes da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba (SEMED), mesmo que estas não contemplem de forma efetiva as singularidades da vida camponesa. Nessa direção, Samuel, por exemplo, revela o uso direto dessas orientações oficiais:

[...] para os planejamentos das aulas, aqui a gente utiliza o Currículo Referência de Minas e o da prefeitura também, que foi elaborado um novo documento esse ano com as matrizes curriculares que também são baseadas nesse currículo de referência de Minas, que agora tudo tem que ser baseado nele. Então, esse é o que a gente utiliza. É o que eu utilizo atualmente.

Outros docentes, como Divina e Amélia, destacam um esforço para integrar o CRMG à BNCC e ao currículo municipal, mesmo que ainda falte, por parte desses documentos, uma proposta voltada às escolas do campo. Nessa perspectiva, Amélia menciona: “*Para o meu planejamento, eu costumo utilizar muito o currículo, né, de Minas Gerais entrelaçado com o de Uberaba*”. Divina complementa essa articulação entre documentos ao afirmar: “*Para o planejamento de aulas aqui na escola, a gente utiliza, toda a escola, não só eu, toda a escola utiliza o CRM e a BNCC, para fazer um casamento entre os dois. [...] Esse ano priorizamos as questões do CRMG [...]*”.

Essas falas evidenciam o protagonismo do CRMG como norteador da prática pedagógica e, esse protagonismo é justificado a partir da indicação destes documentos pela Secretaria Municipal de Educação, em particular quando esta secretaria se utiliza de dispositivos de controle (Foucault, 2010), como avaliações e relatórios, impossibilitando a autonomia docente. Ainda assim, os docentes demonstram iniciativa ao adequar as diretrizes normativas à realidade dos estudantes.

Essa integração entre o prescrito e o território pode ser compreendida como uma prática de letramento docente, tal como definido por Kleiman e Assis (2016). Os autores reconhecem

como letramento docente as práticas de leitura e escrita necessárias e pertinentes ao local de trabalho, no caso a escola, que os professores utilizam para exercer a docência, como elaboração de planejamentos de aula, relatórios, participação em reuniões de planejamento, elaboração e correção de avaliações, leituras e análise de documentos oficiais, livros didáticos, análise de tarefas matemáticas, discussões de projetos, produções científicas. Nessa perspectiva, as práticas de letramento docente na construção do plano de aula, por exemplo, envolvem mais do que o domínio técnico de leitura e interpretação de documentos: trata-se da construção de sentidos e da ressignificação das orientações curriculares à luz do contexto local.

Para o professor Roberto, o planejamento representa um ponto de partida fundamental na organização de sua prática docente, dessa maneira retrata: “*Para a prática pedagógica aqui na escola do campo, eu acho que todo o planejamento que a gente faz é um norte sobre o que a gente vai fazer nas aulas*”. Divina também pontua: “*Esses documentos, eu acredito que contribuem positivamente para a minha prática pedagógica, porque você tem um norte, né?*”, complementando que “*você precisa fazer um paralelo entre o que é descrito no CRMG e o que você sabe que o seu aluno vivencia*”.

Essa adequação, contudo, é atravessada por limites impostos pela própria organização do trabalho docente. A orientação do CRMG apresenta: “você deve compreender a relação deste documento com o seu dia a dia na escola, ter consciência e compreensão dos preceitos aqui tratados e a capacidade de trabalhá-los na sala de aula e na escola” (Minas Gerais, 2018, p. 02). Porém, é preciso questionar a viabilidade dessa proposição em contextos nos quais os professores lidam com excesso de atribuições, ausência de formação específica e carência de políticas públicas que valorizem suas práticas e territórios de atuação.

Conforme Garcia-Reis e Callian (2021), o trabalho docente se caracteriza por sua complexidade, simultaneidade e imprevisibilidade, demandando ações reflexivas e conhecimento pedagógico sólido. Para os autores, é preciso superar a ideia de que o professor é o único responsável por contextualizar o currículo, desconsiderando os condicionantes estruturais e políticos que incidem sobre seu trabalho:

Todas essas características mostram o quanto complexa é a atividade de trabalho docente. Ela envolve escolhas permanentes feitas pelos sujeitos envolvidos, conflitos entre seu modo de agir e prescrições que orientam sua atividade. Dessa forma, como afirma Clot (2007), o agente das prescrições não deve ser concebido como mero executor da tarefa prescrita, pois essa tarefa está inserida em sua história. Assim, devemos considerar que o professor não só realiza as prescrições presentes nos documentos como um simples agente, mas deve ser considerado como um ator do processo de ensino (Garcia-Reis; Callian, 2021, p. 12).

Ball, Maguire e Braun (2021) reconhecem as políticas educacionais como processo, que não se configura apenas por documentos e prescrições curriculares, mas também como processos discursivos que são configurados, mediados pelo contexto e institucionalmente. Os autores destacam o papel dos agentes da escola, especialmente professores e estudantes, como produtores de currículo, ainda que estes não tenham sido considerados na produção do currículo prescrito (Ball, Maguire e Braun, 2021). Ball et al. (2021) e Garcia-Reis e Callian (2021) ressoam nas narrativas dos professores da pesquisa, como Joana e Antônio, que expressam a percepção de que os documentos curriculares não atendem às particularidades da realidade camponesa. Sobre isso, Joana afirma:

Quando eu penso na realidade daqui da escola, eu acho, assim, que tinha que ser um pouco mais direcionado para esses alunos do campo. Então, eu acho prioritário pensar no currículo para mobilizar o ensino de matemática, para ele ser mais direcionado. Porque eu acho que deveria ter mais alguma coisa mais direcionada, para que eles não saiam do campo e possam, futuramente, sofrer mais na cidade.

A fala da professora Joana revela a importância de um currículo específico para o contexto camponês e dá lugar a um exercício de ressignificação curricular, na tentativa de aproximar o ensino de matemática da realidade dos estudantes. O relato de Joana também nos remete a ideia de que, o futuro destes jovens do campo, se dará nos centros urbanos, num movimento de esvaziamento do território camponês e, subsequente desvalorização da cultura aí constituída. Antônio, por sua vez, comenta que “*os documentos curriculares não envolvem o conteúdo, a parte camponesa, a educação do campo. Não tem essa. Eu até acho que nem tem essa previsão. Eu não conheço. A matriz é uma matriz padrão, né?*”. Nesse cenário, a prática docente torna-se espaço de produção curricular, pois, como afirma Oliveira (2013), o que o professor realiza é, de fato, o currículo vigente. A observação de Antônio confirma essa perspectiva, ao considerar que a matriz curricular vigente ignora os saberes camponeses.

Vale destacar que Antônio reconhece como conteúdo não apenas o conteúdo específico de matemática, como apresentado nos documentos de orientação curricular utilizados pelos docentes investigados. Além disso, ao afirmar que “*a matriz é uma matriz padrão*”, Antônio evidencia o afastamento entre os saberes matemáticos presentes na vivência do campo e aqueles propostos nos documentos curriculares. Tal lacuna revela a predominância de um currículo voltado para a realidade urbana, contribuindo para a invisibilidade das práticas camponesas nos instrumentos oficiais de orientação pedagógica.

Assim, o currículo assume um papel crucial na condução das práticas pedagógicas, sendo compreendido como uma diretriz que deveria se articular às múltiplas dimensões do fazer

docente e às particularidades dos contextos escolares. Contudo, ao refletir sobre o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), Garcia-Reis e Callian (2021, p. 12) levantam um questionamento a respeito da centralidade atribuída ao professor nesse documento: “Todas essas discussões nos permitem questionar se o Currículo Referência de Minas Gerais traz em seu conteúdo essas considerações sobre as peculiaridades da escola e concebe o professor como esse sujeito central, com intenções e razões próprias para agir”.

Esse questionamento leva a uma reflexão sobre o quanto os documentos curriculares, mesmo quando formulados sob a justificativa de orientação nacional ou estadual, muitas vezes não consideram o professor como sujeito histórico, inserido em um contexto específico e com capacidade de agência. Ao superar a complexidade da atuação docente, as propostas curriculares reforçam uma lógica prescritiva que dificulta a construção de práticas pedagógicas consistentes com os territórios e com as experiências dos estudantes. Nesse sentido, a crítica dos professores entrevistados demonstra não apenas o descompasso entre o documento e a realidade do campo, mas também evidencia o esforço desses profissionais em resistir à homogeneização e buscar caminhos próprios de mediação entre o prescrito e o vivido.

A seguir, busca-se analisar as estratégias de contextualização e ressignificação utilizadas pelos professores para integrar os saberes locais ao ensino da matemática e à construção de práticas pedagógicas significativas para o contexto do campo.

Entre práticas e documentos: o PPP e o saber camponês na matemática escolar

O distanciamento entre os currículos normativos e as especificidades das escolas do campo, em particular no contexto desta investigação, foram amenizados por meio da atuação dos professores como mediadores e agentes de ressignificação. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desponta como um instrumento importante, pois possibilita maior autonomia e diálogo com a realidade local. Professor Samuel reconhece esse papel:

Assim, eu acredito que o PPP na verdade é um norte para você trabalhar o planejamento e execução das aulas, porque você também não vai trabalhar de forma avulsa, cada um chegar e trabalhar de um jeito, falar uma coisa e não ter uma unidade de trabalho. Então, acho que o PPP é um documento que ele norteia o trabalho para que todos falem a mesma linha, trabalhem na mesma sistemática de trabalho, com as metas.

Essa compreensão está alinhada à concepção de Veiga (1998, p. 11), ao anunciar que “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. A autora destaca ainda que o PPP é expressão da autonomia da escola e da capacidade de seus agentes em construir uma identidade própria,

[...] isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...] (Veiga, 1998, p. 12).

Professora Joana confirma: “*o Projeto Político aqui da escola a gente fez junto. Foi a equipe toda. Nele tem projeto de matemática, projetos interdisciplinares, transversais, incluindo todos os conteúdos juntos*”. Essa perspectiva de construção coletiva também é reforçada pelo docente Samuel:

Inclusive esse ano, a gente estava fazendo a retificação do projeto político-pedagógico. E lá a gente é sempre consultado para fazer. Tudo tem reuniões com a pedagoga, gestão da escola, tudo lá. A gestão é bem democrática, a gente é que elabora os projetos que estão no PPP da escola. São projetos nossos, elaborados por nós lá da escola.

Já Amélia evidencia os espaços de construção coletiva deste documento, e a importância da equipe pedagógica no que diz respeito às adequações e reformulações necessárias:

Eu já li e participei da construção do projeto político aqui da escola e da proposta curricular. Tivemos reunião, no começo do ciclo, onde ali se expôs o projeto e nós podíamos fazer e dar opinião. A opinião para que fosse remodelada ou que mantivesse, sabe?

Esses relatos evidenciam que o PPP pode representar um canal potente para que a prática docente se articule aos saberes locais e que os professores sejam reconhecidos como sujeitos ativos na construção curricular. No entanto, a efetividade dessa proposta depende da valorização da participação e autonomia docente nas políticas educacionais e no reconhecimento das condições reais de trabalho dos professores. Macedo, Oliveira, Manhães e Alves (2011, p. 63) defendem a ideia de que a horizontalização das relações entre os diferentes saberes

[...] buscando romper com a lógica do pensamento dominante que os hierarquiza em função do seu grau de científicidade, conferindo politicamente a legitimidade tida como técnica de que desfrutam é uma das mais importantes tarefas que temos pela frente, no desenvolvimento e na implantação de um projeto-político-pedagógico que contribua para a democratização das nossas escolas.

Em particular quando refletimos sobre as práticas de numeramento relatadas pelos professores, estas evidenciam como o currículo pode ganhar sentido no cotidiano dos estudantes quando se baseia nas vivências do campo. Iniciativas como hortas escolares e feiras rurais exemplificam possibilidades concretas previstas nos projetos políticos pedagógicos das escolas investigadas, realçando como o ensino de Matemática pode se articular às experiências

cotidianas dos estudantes do campo. Joana, por exemplo, destaca que o PPP contempla “*projeto de matemática, projetos interdisciplinares, transversais*”, e em sua fala ressalta o potencial educativo do trabalho com hortas, especialmente no que diz respeito à mobilização de conhecimentos escolares, à valorização de práticas de numeramento no contexto pedagógico e à promoção de uma abordagem interdisciplinar:

Eu trabalhei a matemática, aí incluí a horta. Aí entra tudo: contagem, sequência, grandezas, medidas, tudo, né? Entra a parte das ciências, entra a parte da geografia. [...] A gente foi plantar, trabalhamos a parte da geografia, os solos, né, as compostagens... Plantamos as hortaliças, trabalhamos medidas na matemática, distanciamento das plantas, que você tem que ter um distanciamento para estar plantando verduras, hortaliças, essas coisas. Eu sei que foi muita coisa que deu para encaixar nesse projeto. Matemática, geografia, português, nome das plantas, o que mais? Vitaminas, foram vários conteúdos que eu englobei ali naquele projeto, sabe? Então, trabalhamos tudo isso aí, um trabalho em equipe. E a gente, automaticamente, plantando. Usamos a horta. Colhemos as verduras, tudo aqui da escola. A escola participou também da alimentação. E os meninos levavam o que colhiam aqui. Levavam, doavam, alguns tinham em casa também, né? Então, foi um trabalho, assim, muito bonitinho. Eu achei muito prazeroso fazer e eles também, porque ali, eles querem fazer tudo, né? Eles querem mexer no solo, eles dizem ‘não dona, eu faço isso aqui!’ Porque aqui eles chama nós é de dona, não sei se você percebeu: é dona⁴. (Joana)

Essa interdisciplinaridade e vínculo com o cotidiano é uma característica da Educação do Campo e da proposta de letramento docente como mediação entre o conhecimento científico e os saberes populares. Samuel intensifica essa ideia expondo:

[...] nós também temos projetos interdisciplinares, que é a nossa feira de conhecimentos, que é a FIAR (Feira Interdisciplinar de Aprendizado Real). Que essa é uma feira específica, não é aquela feira de ciência tradicional da escola. Essa é interdisciplinar, todos os professores trabalham e os assuntos são temáticos, e aí são todas as disciplinas. A FIAR funciona assim: o professor escolhe um tema para ser trabalhado, monta a sua equipe e, dentro daquela equipe, eles desenvolvem o tema. E os temas, a gente tenta voltar para temas, inclusive, lá da escola do campo. (Samuel)

No ambiente das escolas do campo, as práticas de numeramento vão além da simples execução de habilidades matemáticas escolarizadas, manifestando-se na articulação de conhecimentos diversos e evidenciando a relevância da situação para significação do conhecimento. Um exemplo disso é o relato de Samuel sobre situações do campo demonstradas pelos camponeiros e o uso do pivô em uma atividade pedagógica, em que os estudantes mobilizaram conceitos da geometria para construir uma réplica de um sistema de simulação:

⁴ No contexto da pesquisa, “dona” é uma forma respeitosa e afetiva como os estudantes se referem às professoras.

Então, já teve aluno, por exemplo, que levou um cavalo lá pra mostrar como que casqueia um cavalo, como corta o pelo, como cortar a crina. Então, a gente tenta trabalhar dentro de uma realidade deles e, é claro, inserindo o nosso conteúdo. Agora, em relação à prática do campo, fizemos no noturno uma feira: Mostra de Atividades Rurais. [...] A feira é bem voltada para essa prática rural mesmo. Daí, a gente já fez várias atividades que considero que tenham sido uma prática pedagógica exitosa. Teve um aluno que levou um cavalo, mostrou o que ele fazia. Uns alunos nossos que tinham mais interesse na área de engenharia e tal, eles construíram um mini pivô elétrico que irrigava e rodava em torno de um círculo, aí eu fui explicar para eles o círculo, o centro, tudo, a área, sabe? Esse do pivô ficou perfeito, eu nunca vou esquecer. E eles fizeram porque um deles morava numa fazenda que tinha pivô. Ficou muito bom. Assim, falando, é até difícil de explicar, né? Você sabe como funciona um pivô? Ele gira em torno de um centro. E o deles ficou perfeito. Ele girava e irrigava ao mesmo tempo, com motorzinho elétrico e tudo. E é algo que eles desenvolveram e dá para utilizar lá no contexto deles. Então, assim, foi uma coisa muito legal que ele ia dando esse conhecimento do pivô, e eu o conhecimento matemático. E uniu e fez a diferença. (Samuel)

As narrativas dos professores Joana e Samuel revelam um esforço destes docentes em aproximar as práticas de numeramento dos estudantes de práticas de numeramento escolares, o que podemos considerar como parte do letramento docente. Destaca-se o papel ocupado pelos professores na mediação entre os saberes oriundos da comunidade camponesa e os conhecimentos matemáticos sistematizados presentes no currículo escolar e a valorização dos saberes produzidos no contexto do campo nas aulas de Matemática. Deste modo, experiências como a feira, mencionada pelo docente Samuel, evidenciam o potencial de iniciativas integradas que articulem conteúdos matemáticos escolares aos saberes do território, favorecendo a compreensão de conteúdos específicos trabalhados na escola que possibilitem a mobilização de práticas de numeramento não escolares trazidas a partir das vivências dos estudantes do campo.

Nessas práticas, conteúdos como grandezas, medidas, sequências numéricas e até as fases da lua, utilizadas no planejamento das atividades agrícolas, são integradas de maneira interdisciplinar, possibilitando a construção de sentidos e o reconhecimento de práticas de numeramento, conforme exemplificado por Joana:

“E aí, a gente fez a horta, tudo. As fases da lua, que é bom para o plantio. Aí, a gente pesquisou os meses, as fases dela, que era bom para tal alimento, para estar sendo plantado. E aí, entra os alunos: ‘ah, eu tenho, por exemplo, para colocar nas plantas os estercos, que já tem pronto em casa’. Aí, um trazia, o outro também. [...] Eu achei muito prazeroso fazer e eles também, porque ali, eles querem fazer tudo, né? Eles querem mexer no solo, eles dizem ‘não, dona, eu faço isso aqui!’ Porque aqui eles nos chamam de dona, não sei se você percebeu: é dona. E, lá, eles trabalham muito com hortas. Eles fazem, vendem, revendem. A prefeitura tem vários projetos lá com hortas, essas coisas. E eles são acostumados a plantar, colher, vender, levar para o mercado,

para as feiras de Uberaba. Então, aí eu olhava: ‘não, dona, isso aí eu sei, eu dou conta de fazer!’ ‘Pode deixar comigo.’ Aí um cavava os canteiros, né? Fazia os canteiros. O outro, adubação, sabe? O mexer na terra, né? Envolver os adubos certo, no tempo certo. Depois, aguar, sabe? Então, é um projeto, assim, interdisciplinar, que eu procurei colocar um pouquinho de cada coisa e os alunos envolvem nisso, eles gostam.’

Essas narrativas demonstram que, mesmo diante de currículos que desconsideram as especificidades do campo, os professores conseguem mobilizar práticas potentes, que integram o conhecimento escolar às vivências e culturas locais. Vale considerar que, estas aproximações entre os diferentes saberes, do campo e da escola, ocorrem com objetivos direcionados ao processo de escolarização. A construção do pivô para irrigação ou o uso de medidas não convencionais para o trabalho no contexto do campo nem sempre requerem saberes sistematizados sobre as propriedades do círculo ou sobre unidades de medida padrão, por exemplo. Os saberes são situados (Lave & Wenger, 1991) e os objetivos relacionados àquelas situações dependem do contexto em que se dá a ação. Na sequência propõe-se a reflexão sobre os limites da participação docente e as ausências do currículo prescrito frente à realidade camponesa.

Limites do currículo prescrito e os desafios da ação docente no campo

Embora o Projeto Político-Pedagógico represente um espaço potencial de construção coletiva e de valorização da cultura camponesa, ele também enfrenta desafios de implementação. Antônio, por exemplo, menciona que participou da construção do PPP, mas destaca a ausência de conteúdos relacionados à matemática e às práticas sociais do campo: “*Não tem nenhuma temática que é correlacionada com matemática e práticas sociais camponesas. Já teve projeto dentro da escola, com metas, por exemplo, construção de hortas, de pomar.*” Essa ausência evidencia a limitação de um currículo que, mesmo desenvolvido pelos agentes da escola, ainda precisa avançar para incorporar efetivamente as práticas camponesas no ensino da matemática. A fala de Antônio também revela certa distância entre o professor e a intencionalidade do projeto, sugerindo fragilidades na identificação e na profissionalização do docente do campo. Enquanto os educadores precisarem dividir sua jornada entre várias instituições para complementar a renda, o vínculo com o projeto pedagógico da escola tende a ser enfraquecido, o que impacta na qualidade do ensino.

Atualmente os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm se configurado como espaço de luta e resistência pela promoção de uma formação inicial de professores para o contexto do Campo. Porém, embora os avanços de políticas educacionais específicas (Brasil, 2002) para o contexto camponês tenha grandes impactos ainda existe um grande número de

professores sem formação específica atuando em escolas do campo – como é o caso dos participantes desta investigação. Deste modo, a promoção de formação continuada e valorização da carreira docente são caminhos urgentes a serem seguidos que poderão impactar na promoção da Educação do Campo. Por outro lado, a professora Joana contribui com uma reflexão sobre como tenta adequar as matrizes curriculares ao contexto do campo:

“Na hora que eu vou montar o meu planejamento, eu utilizo as matrizes curriculares que são encaminhadas para nós. E eu procuro, dentro dessas matrizes, adentrar o conhecimento do aluno do campo. Então, eu sigo as matrizes, aplicando algumas bases, em alguns conteúdos, à escola do campo, à vivência do campo. Então, o aluno, ele chega, ele sabe algumas medidas. Ele sabe alguns conhecimentos que ele já traz de lá, mas que ele não sabe aplicar, né? Quando a gente faz, por exemplo, algum exercício em sala que está lá na matriz, ele já traz alguma coisa. Mas em outro jeito de fazer, né? No jeito dele, na vivência dele. Por exemplo, grandezas e medidas, né? Eu vou lá nas matrizes. Lá você tem que trabalhar metros, comprimentos, centímetros, peso, medidas e tal. Então, alguns já chegam e sabem. E dizem: ‘Ah, então, essa quantidade aí... ah, é a quantidade de arroba, né?’ Que aí já sabe lá na vivência dele, né? Pesar, por exemplo, um animal... Então, aí ele já traz alguma coisa nesse sentido.”

Sua fala salienta o papel do professor como agente de letramento docente e mediador cultural, conforme Kleiman e Assis (2016) mas também evidencia a necessidade de formação docente, uma vez que a professora não reconhece que o estudante, embora apresente dificuldades com a aplicabilidade da matemática escolar, demonstra saber “através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (techné ou “ticas”) de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (mátema) a realidade natural e sociocultural (etno) na qual ele, homem, está inserido” (D’Ambrosio, 2005, p. 103). Ainda que os currículos não contemplem explicitamente o campo, os professores buscam reinterpretá-los à luz da realidade dos estudantes. Samuel ilustra esse ponto mencionando:

“Mas, olha, na verdade eu acho que eles não são muito feitos pensando na escola do campo, não. A gente adapta, porque dá até para entender que é difícil fazer um documento e ir pensando em todas as especificidades, de cada região. Então, o documento tem que ser realmente único. Mas a gente tem que adaptar, né?”

As narrativas de Samuel, Antônio e Joana evidenciaram os esforços dos professores em adequar o currículo prescrito às realidades e demandas das escolas do campo. Ainda que tais falas revelem o compromisso dos docentes com uma prática pedagógica contextualizada, é importante destacar que a efetivação da Educação do Campo requer a formulação de políticas curriculares específicas e comprometidas com os assuntos e territórios do campo (Caldart, 2009).

Mesmo diante da existência de outros referenciais, como a proposta curricular do município de Uberaba, ainda há lacunas significativas. Nesse sentido, Divina aponta: “*a proposta curricular, aqui em Uberaba, é voltada muito para essa questão do zebu, né? Então, prioriza essa questão do zebu. Dentro da matemática, do campo, não vislumbro muita coisa não*”. Sua observação traz à tona uma crítica importante à centralidade atribuída à cultura do zebu⁵ na construção curricular local, o que acaba por limitar a representação da diversidade sociocultural e econômica do campo. Tal apontamento evidencia a urgência de ampliar as perspectivas no desenvolvimento curricular, de modo a evitar reduções que reforcem a hegemonia de um aspecto único e silenciem outras formas de vida, saberes e experiências presentes nos territórios camponeses.

Além disso, essas narrativas revelam uma ausência de pluralidade na construção curricular, a ampliação de espaços tomados pelo agronegócio na área educacional em detrimento dos saberes locais e reforçam a necessidade de políticas públicas que considerem as múltiplas realidades do campo. A reflexão de Souza (2019, p. 52) é pertinente nesse cenário:

[...] quando tratamos de Escolas do Campo, devemos levar em consideração algumas especificidades. É importante lembrar de que no Campo encontramos Povos Tradicionais que vivem de acordo com as suas crenças e tradições. Ainda é preciso considerar quais as informações que chegam até estas populações que, em alguns casos, podem estar desprivilegiadas em detrimento às limitações impostas geograficamente. Forma-se um conjunto de elementos que fazem a diferença entre a compreensão rica de significados, a qual é seguida do aprendizado e a mera observação, vazia de sentidos.

O relato de Amélia, ao comparar sua experiência em contextos urbanos e rurais, ilustra bem esse desafio:

“[...] eu tive um contraste, que, quando você trabalha numa cidade, na área urbana, e vai para a escola do campo, você vê uma realidade muito diferente. Então, tudo mudou. Sempre que você faz um planejamento para a escola urbana, é diferente da escola rural. Então, o que acontece? Todo aquele leque que eu já tinha de escola urbana, eu tive que utilizar de forma diferente para trabalhar na rural”

Essa reflexão destaca os desafios do docente no reconhecimento das singularidades do contexto camponês e demonstra a consciência crítica da professora sobre sua prática, alinhando-se à noção de intelectual transformador, isto é, “os futuros docentes deverão ser capacitados a realizar leituras críticas do mundo e da escola e mobilizar ações transformadoras dentro dela”

⁵ A cultura do zebu refere-se à importância histórica, econômica e simbólica da criação de gado zebu em Uberaba/MG. A cidade se consolidou como um centro de referência na pecuária zebuína, o que impulsionou seu desenvolvimento econômico e identidade agropecuária ao longo do século XX (Dantas, 2013)

(Rosso et al., 2011, p.124). Como afirmam os autores, esse movimento demanda repositionamento ético e político frente às especificidades dos territórios, valorizando os saberes locais e as experiências dos estudantes. Apesar disso, o distanciamento de alguns docentes em relação ao PPP também foi observado. Roberto compartilha:

“A gente tem também o PPP, mas eu não participei da sua construção porque, quando eu cheguei, já estava pronto. Agora vai ter uma mudança aí, vai mudar de novo aí, acho que agora pro ano que vem, provavelmente eu participarei! Eu não li ele inteiro, eu já tive acesso, assim, uma vez que eles estavam comentando nessa transição, e eu vi que tem várias coisas relacionadas à matemática, mas especificamente eu não vou lembrar, eu lembro superficialmente, mas que tem, eu sei que tem sim.”

A narrativa de Roberto, considerando seu recente ingresso na escola – com apenas um ano e meio de atuação –, suscita reflexões relevantes sobre os processos de construção e apropriação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas instituições escolares. Sua fala revela uma realidade comum em muitas escolas públicas: o afastamento inicial de professores recém-chegados em relação ao documento principal que orienta a identidade institucional e as diretrizes pedagógicas. Dessa forma, o discurso de Roberto evidencia a falta de estratégias institucionais para integrar os novos professores ao processo de elaboração e apropriação do PPP. Veiga (1998) destaca que o projeto é um instrumento de organização da prática pedagógica, mas isso só se efetiva se houver participação ativa e formação contínua da equipe escolar.

Tedesco (2021) argumenta que o projeto pedagógico de uma escola perpassa sua função de orientador educacional, constituindo-se também como um instrumento de natureza política, uma vez que expressa o compromisso da instituição com os interesses concretos e coletivos da comunidade que a atendem. Para o autor, essa dimensão política se materializa na responsabilidade da escola em promover a formação cidadã, preparando os estudantes para atuarem de forma crítica e consciente na sociedade em que estão inseridos, inclusive no reconhecimento e valorização da cultura do Campo. Nesse contexto, o autor amplia essa discussão ao afirmar que:

As dimensões política e pedagógica têm, assim, uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o Projeto Político-Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas constitutiva” (Marques, 1993, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. (Tedesco, 2021, p. 72).

Nesse sentido, a expectativa do professor Roberto em participar de futuras revisões do PPP é positiva, pois revela disposição para contribuir e reforça a importância de que as escolas criem mecanismos permanentes de integração docente.

A análise das práticas e discursos dos professores evidencia que, embora haja um esforço em contextualizar o ensino, ainda faltam políticas públicas que deem suporte sistemático a essas práticas. As propostas curriculares continuam sendo pouco sensíveis às realidades do campo, comprometendo a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora. Corroboramos que, diante da diversidade que caracteriza o contexto brasileiro,

[...] as experiências cotidianas complexas e diversas da Educação Básica no Brasil, desconsideradas, acabam “desperdiçadas”, para utilizar a expressão de Santos (2007, p. 28), pelas políticas curriculares incapazes de reconhecê-las, de considerá-las ou mesmo de interagir com elas fora do âmbito da prescrição, verticalizada. Não porque não se possa construir propostas curriculares como política pública, mas porque fazê-lo desconsiderando tais experiências reforça os estereótipos de quem pensa o currículo e de quem o executa (Silva, 2011; Lopes & Macedo, 2011) (Valle, 2021, p. 3).

Nesse cenário, a Educação do Campo, como afirmam Silva e Cristóvão (2019), não demanda apenas outra escola, mas novas práticas pedagógicas que envolvam o povo do campo como sujeito ativo na construção do conhecimento. Desse modo, compreender os professores como agentes de letramento docente exige reconhecer que suas práticas não se limitam à aplicação de documentos, mas à sua recriação e mediação crítica, como Joana, Samuel e Amélia demonstram ao longo de suas experiências. As práticas de numeramento que emergem desses contextos são expressão da criatividade docente e da resistência ao currículo homogêneo.

Concluímos, portanto, que é urgente fortalecer a formação docente voltada para a Educação do Campo, valorizar os saberes locais e garantir políticas públicas e curriculares que reconheçam a diversidade do território camponês. A escuta das comunidades, a atuação democrática nos PPPs e a integração de projetos interdisciplinares são caminhos para promover uma educação mais equitativa, significativa e transformadora para os sujeitos do campo.

Considerações Finais

A análise das narrativas docentes e das práticas pedagógicas evidenciadas por eles permitiram evidenciar as tensões entre os documentos curriculares prescritos e a realidade sociocultural dos territórios camponeses. A relação entre esses documentos e a prática dos professores se configura como um processo permeado por esforços de ressignificação, apropriação crítica e, sobretudo, de resistência às padronizações curriculares que não consideram as especificidades do campo. Destaca-se a responsabilização destes docentes, por

parte do Estado, às adequações aqui analisadas, uma vez que não são priorizadas políticas específicas para escolas do campo, além de formação continuada adequada.

Nesse contexto, as práticas de numeramento relatadas ao longo desta pesquisa revelam como o currículo de matemática pode adquirir sentido para os estudantes do campo quando se ancora em suas vivências cotidianas. Os professores participantes demonstram letramento docente ao ressignificarem, em suas práticas, os conteúdos previstos nos currículos oficiais, buscando articulá-los aos saberes locais, como o uso de medidas não padronizadas, práticas de comercialização em feiras e conhecimentos relacionados à agricultura familiar.

Conforme evidenciado na conclusão da dissertação que fundamenta este artigo, tais práticas de numeramento não apenas refletem modos de vida próprios das comunidades campesinas, mas também se mostram potentes como ponto de partida para o ensino de conteúdos matemáticos formais, quando reconhecidas e mobilizadas criticamente pelos docentes. A valorização dos saberes matemáticos não escolares é, portanto, um dos caminhos para a construção de um currículo de matemática mais justo, inclusivo e conectado com os territórios. Contudo, conforme apontado na dissertação, o reconhecimento dessas práticas ainda depende, em grande parte, do engajamento individual de professores que, muitas vezes, não foram formados para atuar no campo e precisam buscar estratégias próprias para contextualizar sua prática.

Esse movimento evidencia que a prática pedagógica vai além do simples cumprimento de normas e documentos: ela é mediação, adequação e produção de sentido. As práticas de numeramento relatadas, a construção coletiva dos PPPs e a valorização de projetos interdisciplinares mostram que é possível construir uma educação contextualizada, desde que haja espaço e condições adequadas para a escuta, a autonomia e a autoria docente. Como afirma Oliveira (2013, p. 280) “proposições de política educacional encontram, sempre, um cotidiano onde já acontecem coisas e que atua sobre elas, não só funciona a partir delas”.

Apesar disso, observa-se uma carência significativa de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, que contemplem, de maneira sistemática, a formação continuada dos professores, a elaboração de currículos específicos e a superação de uma lógica centralizadora e urbana da educação básica. Os relatos indicam que, embora haja tentativas de integração dos saberes do campo nos planejamentos escolares, estas ainda se dão de forma isolada, dependendo do engajamento individual dos professores. Essa fragilidade revela o que Arroyo (2011) nomeia como a disputa por territórios do currículo: o campo não é apenas um lugar físico, mas simbólico e político, onde se travá a luta por reconhecimento, pertencimento e por um projeto de sociedade.

É necessário, portanto, avançar na formulação de políticas curriculares que reconheçam a diversidade dos sujeitos do campo e que se fundamentam na escuta ativa dos educadores e das comunidades. Uma educação transformadora para o campo não pode prescindir da valorização das práticas locais, da democratização dos processos escolares e da formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com os direitos educativos dos povos do campo.

Neste contexto, este estudo salienta a importância de compreender os professores como intelectuais transformadores, capazes de reinterpretar documentos, reconstruir significados e propor caminhos para uma educação mais justa e contextualizada. A atuação docente, nesses termos, é um ato político, ético e pedagógico que exige reconhecimento, valorização e investimento do Estado. É por meio desse compromisso coletivo que poderemos efetivamente caminhar rumo a uma educação do campo que respeite as singularidades territoriais, promova justiça social e reafirme o direito à diferença.

Assim, como desdobramento desta investigação, propõem-se pesquisas futuras que explorem: (i) a formação inicial de professores de matemática para atuação nas escolas do campo, considerando os desafios de construção de letramento docente em contextos rurais; (ii) o papel dos Projetos Político-Pedagógicos na valorização das práticas de numeramento locais e nas disputas por um currículo contextualizado; e (iii) os impactos de políticas públicas voltadas à formação continuada na consolidação de práticas pedagógicas que respeitem os saberes territoriais. Tais direções podem aprofundar a compreensão sobre os caminhos possíveis para uma educação matemática mais comprometida com os direitos educativos dos povos do campo.

Referências

- Arroyo, M. G. (2004). *Formação de educadores e educadoras do campo*. Brasília: Ministério da Educação.
- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, 27(72).
- Arroyo, M. G. (2011). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. (pp. 67-86). Petrópolis: Editora Vozes
- Arroyo, M. G. (2012). Formação de educadores do campo. In R. S. Caldart et al. (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 361–367). Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.
- Ball, S. J. Maguire, M. Braun, A. (2021) Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. 2^a Ed. Ponta Grossa: *Editora UEPG*.

- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1/2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC.
- Brasil. (2017). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Caldart, R. S. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, pp. 35-64.
- D'Ambrósio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 99–120.
- Dantas, S. M. (2013). Entre sete colinas: a formação de Uberaba no século XIX. *Revista História Regional*, 18 (2), pp. 121-140.
- Fernandes, B. M. (2012). Território camponês. In R. S. Caldart et al. (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 746–750). Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.
- Foucault, Michel. (2010). *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramalhete. 38^a ed. Petrópolis - RJ: Vozes.
- Fonseca, M. da C. F. R. (2009). Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: Lopes, C. E.; Nacarato, A. M. (org.). *Educação Matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Fonseca, M. E. C. (2017) Educação matemática e práticas de numeramento: contribuições à formação docente. Curitiba: CRV.
- Garcia-Reis, A. R., & Callian, G. R. (2021). O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, pp. 1-24.
- Gatti, B. A. (2020). Formação de professores e prática docente: temas contemporâneos. Campinas: Papirus.
- Giraldo, V. (2018). Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. *Ciência & Cultura*, v. 70, pp. 37-42.
- Kleiman, A. B., & Assis, J. A. (2016). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kolling, E., Cerioli, P., & Caldart, R. S. (2002). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macedo, E., Oliveira, I.B., Manhães, L. C, & Alves, N.(2011). Criar currículo no cotidiano. 3 ed. São Paulo: Cortez.

- Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. (2018). *Curriculum referencial de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE-MG.
- Molina, M. C. (2019). Educação do campo e políticas públicas: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4(1), pp. 01–21.
- Nacarato, A. M., Passos, C. B., & Lopes, C. E. (2019). Percursos narrativos em educação matemática. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(10), 14–20.
- Oliveira, I. B. (2013). Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem fronteiras*, 13(3), pp. 375-391.
- Pereira, D. C. (2016). *Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Repositório Institucional da UFTM, Uberaba, MG.
- Ribeiro, A. L. (2012). Educação rural: contradições e perspectivas. *Revista Educação em Questão*, Natal, 45(32), pp. 239–256.
- Rosso, A. J., Tozetto, A. S., Brandt, C. F., Freire, L. I. F., Cerri, L. F., Larocca, P., & Campos, S. X. (2011). Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. *Interacções*, 7(17), 114–134.
- Silva, B., & Cristóvão, E. M. (2019). Um panorama de teses e dissertações sobre educação matemática no contexto de escolas do campo. *Revemop*, 1(3), 441–457.
- Souza, M. F. (2019). Educação no campo: desafios e perspectivas. *Revista Educação em Debate*, 42(82), pp. 9-24.
- Tedesco, S. (2021). *Compondo uma constelação no protagonismo da comunidade escolar para a construção do projeto político-pedagógico emancipatório*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS.
- Valle, J. C. A. do. (2021). Apontamentos sobre as ausências da Base Nacional Comum Curricular de Matemática. *Revemop*, v. 3, pp. 1-26.
- Veiga, I. P. da.(1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I. P. da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, pp. 11-35.
- Zanlorenzi, M. A., & Oliveira, A. M. (2017). Educação matemática em territórios contestados: um currículo diferenciado para as ilhas do litoral do Paraná [Mathematics education in districts challenged: a differentiated curriculum for the islands of the coast of Paraná]. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(3), 209–229. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i3p209-229>.