

Ocupar a História da Educação Matemática: temas e questões no contexto da Educação do Campo

Occupy the History of Mathematics Education: themes and questions in Rural Education

Filipe Santos Fernandes¹

Resumo: A inserção e a consolidação no espaço universitário de demandas legítimas provenientes de grupos ligados à luta contra a violação do direito à terra têm convocado à reflexão sobre processos históricos e educacionais que mantiveram indivíduos e coletivos do campo subalternizados ou silenciados. Não diferente, a Educação Matemática tem aprofundado o seu diálogo com os povos do campo, buscando compartilhar projetos políticos e educacionais de forma atenta à história e às pautas da luta camponesa. É nesse cenário que se objetiva, neste texto, discutir temáticas que nascem do encontro entre a História da Educação Matemática e a Educação do Campo, na emergência de questões, cenários, fontes, fundamentações e possibilidades teórico-analíticas para uma historiografia da Educação Matemática no Brasil.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Matemática. Educação Rural. História Oral. Sistematização.

Abstract: The emergency and consolidation in university spaces of the legitimate demands from groups connected to the fight against the violation of land rights – such as communities, civil society bodies, social movements, collective actions, and others. This situation has invited a reflection on the historical and educational processes that kept individuals and collectives from rural areas subalternized or silenced. Similarly, in recent years, mathematics education has deepened its dialogue with rural people, seeking to share political and educational projects, aware of the history and agendas of rural fight. In this scenario, this text discusses themes that emerged in the meeting of the History of Mathematics Education and Rural Education, the development of issues, scenarios, sources, fundaments, and theoretical-analytical possibilities in Mathematics Education in Brazil.

Keywords: Countryside Education. Rural Education. Mathematics Education. Oral History. Systematization.

1 Introdução

Em novembro de 2005, foi realizada a aula inaugural do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na ocasião, Armando Vieira, membro, à época, da direção nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), afirmou: “*As universidades ainda são o latifúndio, e nossa presença aqui é uma ocupação*”².

A afirmação da Universidade como um latifúndio é, certamente, uma severa crítica à trajetória histórico-política do Ensino Superior brasileiro. Armando expõe a Universidade como um espaço de privilégios materiais, simbólicos e subjetivos que, ao se alinhar a certos grupos sociais, mantém sob a reserva de poucos grandes parcelas de capital e que pratica, essencialmente, uma monocultura do conhecimento, colaborando com a hierarquização – e com a consequente marginalização – de grupos socioculturais ao reforçar a perspectiva de que certos

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG — Brasil • ✉ fernandes.fjf@gmail.com • **ORCID** <https://orcid.org/0000-0002-2964-3582>.

² Disponível em: <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/002519.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

indivíduos e coletivos possuem conhecimentos mais importantes, sofisticados e qualificados para o desenvolvimento tecnológico e social.

A fala de Armando Vieira reivindica a Educação do Campo como forma de ocupação desse latifúndio, interpelando as Universidades sobre os seus sujeitos e sobre os seus modos de produção de conhecimento. De fato, hoje, a inserção no espaço universitário de demandas legítimas provenientes de grupos ligados à luta contra a violação do direito à terra – como comunidades, entidades da sociedade civil, movimentos sociais, ações coletivas e outros – tem convocado à reflexão sobre processos históricos e educacionais que mantiveram indivíduos e coletivos do campo subalternizados ou silenciados, sendo poucas as áreas do conhecimento resistentes ou ilesas a esse processo.

É assumindo que o campo da Educação Matemática tem atendido a tal convocação que se objetiva, neste texto, discutir temáticas, anteriores e emergentes, que nascem do encontro entre a História da Educação Matemática e a Educação do Campo. Longe da intenção de se configurar como um inventário de pesquisas já realizadas, este texto procura pensar como os contextos educacionais camponeses, particularmente suas culturas escolares, permitem revisitar compreensões e abordagens da pesquisa em História da Educação Matemática, evidenciando uma riqueza não apenas de cenários ou fontes investigados, mas de novas fundamentações e possibilidades teórico-analíticas no cenário brasileiro.

A seguir, em um movimento de *ocupação* da História da Educação Matemática, as temáticas em destaque são: (a) o estudo de documentos que expressam ideários e discursos pedagógicos sobre a educação de pessoas camponesas, com destaque àqueles produzidos no início do século XX e, muitas vezes, associados ao fomento do *racismo rural*; (b) a compreensão de projetos educacionais – e, em particular, projetos de *escola* – almejados e praticados por ações coletivas e/ou movimentos sociais ligados ao Campo e à Educação do Campo, com ênfase à atuação Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); (c) a formação de professores e de professoras em contextos da Educação do Campo, particularmente nas Licenciaturas em Educação do Campo, proposição formativa inovadora no cenário brasileiro; e (d) as instituições escolares de outros tempos, mas situadas em áreas rurais e fortemente organizadas segundo dinâmicas próprias desses territórios.

2 Ocupar a História da Educação Matemática

Nesta seção, são apresentadas e discutidas algumas temáticas que têm se revelado como promissoras no contexto de aproximação entre a História da Educação Matemática e a Educação do Campo. Essas temáticas nascem de um exercício de sistematização, isso é, de uma direção analítica que se propõe a:

[...] estudar, a partir de resíduos/manifestações/registros disponíveis [...], o modo como o campo em questão vai se delineando e, a partir desse estudo, como que numa conclusão desses esforços, explicitar ou sugerir categorias/classificações/tendências, cuja intenção precípua é apresentar, de forma às vezes sintética, às vezes descritiva, os resultados da trajetória analítica desenvolvida (Garnica, 2010, p. 261).

Em uma sistematização, busca-se por um conjunto de investigações que compartilham um problema comum, ainda que esse problema, o objeto da sistematização, não seja o foco principal das investigações disponíveis (Fernandes, 2017). Aqui, esse conjunto de trabalhos é reunido segundo a sensibilidade e a experiência do pesquisador que, sendo membro do Grupo

de Pesquisa História Oral em Educação Matemática (Ghoem) e professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, procura, sistematicamente, alinhar em seu exercício profissional a História da Educação Matemática e a Educação do Campo, tendo especial atenção às pesquisas desenvolvidas nessa interface. Esse conjunto, como perceberão as pessoas leitoras, inclui trabalhos diversos que dialogam com os referenciais históricos, conceituais e políticos da Educação do Campo, em leituras historiográficas que procuram romper com ideários e discursos da Educação Rural³. Ademais, esse conjunto se articula – mais fortemente, mas não exclusivamente – com trabalhos que compartilham princípios e/ou procedimentos metodológicos da História Oral, entendendo-a como metodologia que toma a valorização da oralidade como uma inegociável posição para uma historiografia da Educação Matemática pensada junto aos povos do campo.

A oralidade e a tradição oral cumprem papel importante na resistência dos povos camponeses visto que, ao criar, preservar ou reavivar suas memórias, se reconhecem como sujeitos e coletivos políticos e históricos capazes de traçar um projeto próprio de país, disputando sentidos com as narrativas hegemônicas preconizadas pelo urbano. No campo educacional, particularmente, a oralidade traz para a cena sistemas específicos de valores, de práticas e de saberes que, antes invisibilizados, definem os processos educacionais no meio rural. Esses processos reivindicam espaços políticos de enunciação sobre o modo como os povos camponeses compreendem tanto a educação quanto a produção de uma escola específica, alternativa e diferenciada, condizente com suas lutas, seus horizontes de futuro e radicalmente resistente às dinâmicas e às finalidades de uma educação escolar alinhada ao urbano. (Andrade *et al.*, 2024, s/p)

Na pesquisa em História da Educação Matemática, as discussões que se aproximam do *rural* não são recentes, apesar de intensificadas nos últimos anos. Pode-se considerar os trabalhos de Ivete Baraldi (2003) e Maria Ednéia Martins (2003), vinculados ao Grupo de Pesquisa História Oral em Educação Matemática (Ghoem), como precursores nessa relação.

Baraldi (2003), ao delinear um panorama histórico da formação de professores e de professoras de Matemática nas décadas de 1960 e 1970 na região de Bauru (SP), destaca como os ideários e discursos sobre a modernidade, materializados pela expansão de ferrovias no interior do estado, influenciam a formação docente. Esses ideários e discursos, conforme compreendido junto às narrativas dos e das participantes da pesquisa, são caracterizados pelo desejo de superação do estilo de vida rural e pela adoção do urbano como símbolos de progresso e urbanização. Martins (2003), por sua vez, investigou a formação de professores, professoras e estudantes em núcleos de ensino rural na região oeste do estado de São Paulo entre 1950 e 1970. Sua pesquisa oferece entendimentos significativos sobre os processos de escolarização no meio rural ao abordar temas como as relações de trabalho e o êxodo rural; as dificuldades de transporte; as estratégias didáticas e os recursos de ensino, incluindo a multisseriação e a organização dos espaços e tempos escolares; as relações subjetivas influenciadas pelos valores e pela forte aspiração da comunidade rural pelo estilo de vida urbano; além de especificidades sobre o ensino de Matemática nessas instituições.

³ Não se pretende aprofundar, neste texto, em uma discussão sobre as diferenças entre as expressões *Educação Rural* e *Educação do Campo*. Contudo, entende-se que as leituras historiográficas ligadas à Educação Rural tendem a focalizar as dinâmicas da cidade, que geralmente se sobrepõem àquelas do campo, em uma perspectiva reducionista e estigmatizante. Pode-se dizer, em linhas gerais, que a identidade da cidade “coloniza” a diversidade que caracteriza o campo através de um processo verticalizado e homogeneizante, visando reafirmar a noção de passividade dos povos camponeses. A *urbanidade*, tomada como sinônimo de *civilidade*, é apresentada como o destino, evolução ou progresso.

Fernandes (2024) defende a ideia de que os diálogos entre a História da Educação Matemática e a Educação do Campo contribuem não apenas para a compreensão do ensino de matemática, da atuação de professores e de professoras de matemática ou da desigualdade social pautada em conflitos de classe territórios, como temos usualmente investido nos estudos históricos, mas a compreensão de um ideário e discurso social que, pautado na ideia de raça, atribui às pessoas do campo a condição subjetiva de “atrasado”, de “não civilizado”, de “não científico” ao imprimir nessas pessoas a incumbência de salvaguardar a “vocação agrícola” do Brasil rural. Ainda segundo o autor, esses estudos permitem uma compreensão de como o *racismo rural* opera em processos históricos e como a presença da matemática nas culturas escolares camponesas contribuiu com esse racismo ao conferir, por meio das práticas pedagógicas, conceitos pejorativos aos povos do campo na forma “estereótipos que se instalam no consciente popular como atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes”, que se desencadeia “por meio da relação entre urbano e rural, uma situação de dependência e fetiche construída pelas relações políticas” (Nascimento, 2006, p. 871).

Em uma mesa redonda do VI Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2022, intitulada *Conexões com questões sociais: novos problemas na história e no ensino de matemática*, apresentou-se uma análise de como teses defendidas na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba (Paraná), em 1927, faziam operar, também pelo ensino de matemática, o chamado *ruralismo pedagógico*, caracterizado como:

[...] uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (Neto, 2016, p. 15).

Entre as teses discutidas no evento⁴ estava a de nº 36 – *O método de projetos*, de Esther Franco Ferreira da Costa, da Escola de Aplicação anexa à Escola Normal Secundária do Paraná, cujo recorte trazemos a seguir:

Essas matérias [as que compõem a educação escolar da época] são em geral recebidas com certa repugnância pelas crianças, principalmente quando estas vivem afastadas das cidades e são pobres, filhas dos nossos caboclos ou mesmo de humildes colonos estrangeiros, porquanto os assuntos do estudo da leitura, da aritmética, da geografia, da moral, etc, estão muito fora das atividades normais dessas crianças. Elas entendem de cavalos, bois, cães, carroças, cargueiros, plantações e tantas outras coisas próprias da vida do campo ou do sertão; sabem trazer o facão na cinta ou manejar uma espingarda, porque de tudo receberam a sugestão viva do exemplo dos pais e dos amigos da casa. Ora, nada mais natural para estes casos do que aproveitar o professor esses mesmos elementos, que em seu conjunto encerram o único círculo de atividade dessas crianças, ou melhor, dos seus próprios interesses, para formar a base inicial do seu trabalho de educar.

Procedendo dessa forma, isto é, não se contrapondo o professor aos interesses dessas crianças, naturalmente há de atraí-las para a escola, dominando pela simpatia e pelo prazer que poderá dar aos alunos na sistematização gradativa dos seus conhecimentos rudimentares. Excitado o interesse dessas crianças sem sair fora do seu próprio meio,

⁴ O documento contendo todas as teses apresentadas na *I Conferência Nacional de Educação* encontra-se disponível no Repositório do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (GHEMAT), no link: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679>>. Acesso em: 3 ago. 2024.

pode professor ensinar bem e em curto prazo a ler, escrever e contar. [...]

Ninguém desconhece que o menino do campo ou do sertão é quase sempre, quanto a sua instrução, um atrasado em relação ao menino da cidade; portanto, pode-se dizer que as suas atividades físicas e mentais ainda são globais aos 8 ou 9 anos de idade. [...]

Assim, por exemplo, em uma escola freqüentada por filhos de carroceiros, o professor encarrega os alunos, meninos e meninas, de fabricarem uma carroça de tolda com oito cavalos — eis o projeto.

Na sala da escola deve haver ferramentas e material apropriado.

As crianças, estimuladas, distribuem-se em grupos de conhecidos ou vizinhos, e o professor vai intervindo discreta e oportunamente, de modo a deixar que cada uma escolha a sua tarefa parcial.

umas se encarregam dos animais; outras, dos arreios; outras, da carroça; outras, da preparação das peças de madeira, da tolda, etc.

Instintivamente, depois dos primeiros insucessos desanimadores, as crianças são levadas a consultar o professor sobre uma ou muitas dificuldades.

O professor aproveitará então o ensejo para mostrar o mau cálculo das grandezas das peças da carroça, dos animaizinhos de madeira, etc, proporcionando na pedra cálculos simples a executar, ou apontando livrinhos de consulta e guiando esta, ou sugerindo riscos, moldes, uso de instrumentos especiais; as crianças empenham-se na obra geral, consultam os pais, os entendidos, e, após fracassos e tentativas sucessivas, chegam a realizar uma obra semelhante a confeccionada por seus pais.

Ainda que revestida de boa vontade, a exposição do projeto de fabricação de uma “carroça de tolda com oito cavalos”, exemplo de uma possível relação entre os processos educativos e os modos de vida do meio rural, reforça a ideia de que o “*menino do campo ou do sertão é quase sempre, quanto a sua instrução, um atrasado em relação ao menino da cidade*”, sendo os conhecimentos da vida do campo, sobre “*cavalos, bois, cães, carroças, cargueiros, plantações e tantas outras coisas próprias da vida do campo ou do sertão*”, ainda que úteis para o desenvolvimento do método de projetos, inferiores àqueles praticados pelas “*matérias*” previstas pelas culturas escolares dos espaços urbanos. Uma opção de análise poderia ser descrever quais conceitos e procedimentos matemáticos estão envolvidos e como são demandados no projeto, contudo, opta-se por pensar a mobilização da matemática escolar em ideários e discursos educativos que, hoje, entendemos como fundamentais para a compreensão de processos de desqualificação material, simbólica e subjetiva das pessoas camponesas.

Pode-se considerar, então, o estudo de documentos que expressam ideários e discursos pedagógicos sobre a educação de pessoas camponesas como relevante para compreensão de como a Educação Matemática atua em processos educacionais em diferentes períodos, como no caso do *ruralismo pedagógico* presente na primeira metade do século XX. Além da possibilidade de descrever os conhecimentos matemáticos, em termos de conceitos, procedimentos e linguagens, envolvidos em tais processos, pode-se, também, problematizar como a Educação Matemática serviu como instrumento que reforça perspectivas escolares urbanocêntricas que fixam posições subjetivas que inferiorizam os povos do campo, promovendo o racismo rural.

Outro tema de relevância para a História da Educação Matemática é a compreensão de projetos educacionais — e, em particular, projetos de *escola* — almejados e praticados por ações coletivas e/ou movimentos sociais ligados ao Campo e à Educação do Campo. Neles, é possível identificar proposições em resistência a perspectivas estabelecidas nas estruturas do Estado, tensionando lógicas subjacentes à escolarização praticada em centros urbanos por meio de uma análise crítica da realidade socioeconômica, da organização coletiva e da luta por direitos. Pode-se dizer que, via-de-regra, as iniciativas desses coletivos se alinham a concepções de justiça e de transformação social formuladas e empreendidas pelos e para os povos do campo, sendo a

educação imprescindível às suas lutas e, por isso, ponto permanente de reflexão e debate.

Esse é o caso de um estudo realizado na UFMG⁵ que buscou identificar referências à matemática e seu ensino nos Cadernos de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dialogando essas referências com os princípios filosóficos e educativos do Movimento. Os Cadernos são materiais pedagógicos desenvolvidos pelo MST com o intuito de apoiar a educação popular em escolas de acampamentos e assentamentos, refletindo a busca por autonomia educacional de um Movimento que, historicamente, enfrentou e ainda enfrenta desafios para empreender processos educacionais em áreas de contexto da Reforma Agrária. Por meio dos Cadernos, o MST consolida sua base educacional e reforça sua capacidade organização, promovendo a formação de lideranças e impulsionando a mobilização social em prol das pautas que defende.

Figura 1: Capa do *Caderno de Educação n.º 1 - Como fazer a escola que queremos* (1992).



Fonte: <<https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-01-como-fazer-a-escola-que-queremos/>>.
Acesso em: 14 maio 2024.

Entendemos, conforme Pereira (2019), que os Cadernos de Educação produzidos pelo MST são “documentos históricos que materializam a postura e posição do Movimento dos

⁵ O estudo foi desenvolvido pelo estudante Lucas Rodrigues da Silva, junto ao projeto *A opção decolonial em Educação Matemática: insurgências e emergências junto ao ensino de matemática na Educação Básica*, com bolsa PIBIC/CNPq.

Trabalhadores Sem Terra em relação ao campo/processo educacional e são orientadores de suas práticas educativas nos assentamentos” (p. 39). Esses Cadernos não só dizem das abordagens educacionais propostas para as escolas do Movimento em diferentes momentos históricos de sua luta, mas também dos ideários e discursos de uma educação que desafia modelos educativos convencionais e excludentes. Na pesquisa em questão, foram tomados como fontes 14 (quatorze) Cadernos de Educação publicados entre 1992 e 2017, estando todos disponíveis na página do MST.

A análise das referências ligadas à matemática e seu ensino nos Cadernos de Educação expressa um compromisso do Movimento com um ensino de matemática orgânico e coletivo, com princípios e proposições segundo os quais o conhecimento matemático escolar se estabelece no diálogo entre sujeitos e, destes, com os seus territórios, histórias e lutas. Esse compromisso é materializado por meio de propostas articuladas à etnomatemática, inclusive reconhecendo e mobilizando textos de pesquisadores do campo, como o artigo *A Etnomatemática na luta pela terra: Matemáticas*, de Gelsa Knijnik, presente no *Caderno n.º 11 – Educação de Jovens e Adultos: Sempre é tempo de aprender*. Esse Caderno, em especial, serve como um importante documento para a compreensão da etnomatemática como princípio e prática de ensino de matemática do MST, mostrando, por um lado, que os Movimentos Sociais não estão alheados das discussões empreendidas nos espaços científico-acadêmicos e, por outro, que a aproximação da Educação Matemática com as pautas de luta dos povos camponeses é longa, inclusive permitindo a ampliação ou a consolidação de conhecimentos em nosso campo.

Estudos em História da Educação Matemática como o apresentado acima ajudam a fragilizar visões monolíticas da educação nacional, evidenciando a coexistência de projetos educacionais que nem sempre entendem da mesma maneira a função social da escola, particularmente sua finalidade na formação de sujeitos e em sua contribuição para a construção de projetos de país e de sociedade. Ademais, no que se refere à presença da matemática nas culturas escolares – agora, entendidas como plurais, *culturas* – percebemos, ainda que em conceitos e procedimentos muito próximos àqueles presentes nas escolas urbanas, finalidades outras para o ensino de matemática, na mobilização desse conhecimento para o desenvolvimento de condutas, conhecimentos, atitudes e aspirações articulados à realidade camponesa e suas lutas. É nesse sentido que concordamos com Nascimento (2006, p. 868), acrescentando às potencialidades da educação do campo a capacidade de revisitar o ensino de matemática em suas diferentes dimensões.

A educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa, contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos.

Além dos projetos educacionais de ações coletivas e/ou de movimentos sociais, a formação de professores e de professoras em contextos da Educação do Campo é, também, tema de expressivo interesse para a História da Educação Matemática. Em 2024, o *Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas*, realizado em Salvador (BA), se propôs, entre outras temáticas, a avaliar políticas e ações relacionadas à formação de professores e de professoras em cursos ofertados pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronea), que completa 25 anos. É nesse lugar que situam as Licenciaturas em Educação do Campo que, apesar de uma história recente, guardam uma longa trajetória que expressa as

preocupações e lutas de movimentos sociais, ações coletivas e outras entidades camponesas com a educação e com a formação de professores e professoras. Do projeto experimental implantado, inicialmente, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB), a partir do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), temos, em 2024, trinta e seis cursos em atividade registrados no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro (*e-MEC*).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgiram como um projeto político-educacional que nasce das reivindicações de movimentos sociais ligados à luta contra a violação do direito à terra. As diretrizes que orientam a Educação do Campo, de um modo geral, e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em particular, são recentes e reivindicam o dever do Estado em oferecer aos povos do campo uma educação diferenciada, alternativa e específica. Os cursos têm como objetivo promover uma formação de professores e professoras voltada às questões dos grupos camponeses, incentivando moradores de áreas rurais a se tornarem docentes e reivindicando o direito à educação nos locais onde residem. Entretanto, a implementação e a continuidade dessas Licenciaturas não se constituem sem desafios, sendo marcada, entre outros aspectos, pela precarização das condições de trabalho docente nas Universidades, pela falta de infraestrutura adequada e pela necessidade de uma maior articulação entre as políticas de formação e a luta dos povos camponeses.

As potencialidades historiográficas das Licenciaturas em Educação do Campo são, há muito, aventadas, como indica a pesquisa de mestrado de Fonseca (2014), que investiga a trajetória de Sud Mennucci (1892-1948), entusiasta de um projeto pedagógico ruralista no início do século XX.

Com a consolidação nos últimos anos do Movimento dos [Trabalhadores Rurais] Sem Terra (MST) novas abordagens para uma educação rural têm sido desenvolvidas. Um exemplo é o programa de extensão LeCampo [Licenciatura em Educação do Campo] da própria Faculdade de Educação da UFMG que oferece o curso de licenciatura para professores do campo. Utilizando-se de uma proposta pedagógica conhecida como Alternância, esse grupo procura formar professores que consigam desenvolver uma educação mais adequada ao meio rural. Contudo, parece que a compreensão da memória e das práticas educacionais rurais do começo do século XX, também possam colaborar com um melhor desenvolvimento de projetos desse tipo. (Fonseca, 2014, p. 146-147)

Hoje, em 2024, quando a Licenciatura em Educação do Campo já não é mais um programa de extensão, mas um curso regular na UFMG há quase 20 anos, entendemos que o estudo de cursos como esse traz para o cenário da história da formação de professores e de professoras de Matemática compreensões diferentes daquelas estabelecidas na investigação dos tradicionais cursos de Licenciatura em Matemática, constituídos, no Brasil, em uma perspectiva disciplinar e em contextos urbanos. Além de ressignificarem o lugar que o conhecimento matemático tem ocupado na formação de professores e professoras que ensinam matemática, as investigações permitem a inclusão de perspectivas regionais e locais à história da formação docente, ligadas às necessidades e às realidades das populações rurais, público-alvo dessas Licenciaturas; a reelaboração, valorização e/ou promoção das culturas camponesas, por meio da reflexão sobre conceitos e procedimentos matemáticos em diálogo com as dinâmicas sociais e culturais de comunidades rurais; a revisão de modelos educacionais dominantes, em suas dimensões epistemológicas e curriculares, na identificação e análise de movimentos de resistência e de inovação que surgiram nas particularidades dos contextos rurais, como é o caso

da formação docente em alternância⁶; a compreensão de trajetórias de egressos e egressas, nas possibilidades e desafios de uma inserção e atuação profissional condizente com os princípios da Educação do Campo; entre outros. Esse conjunto de possibilidades de investigação expressa, entende-se, como o estudo desses cursos de Licenciatura pode subverter perspectivas monolíticas e urbanocêntricas sobre a formação e atuação de professores e de professoras de matemática no Brasil, diversificando as perspectivas historiográficas sobre o tema.

Além dos cursos de Licenciatura, é possível compreender os processos formativos de professores e de professoras nas especificidades de escola rurais. Para Martins-Salandim e Silva (2020), a formação docente não se consolida apenas em instituições universitárias, nas tradicionais licenciaturas, mas a partir da prática pedagógica exercida diante da necessidade observada nos contextos de atuação profissional. Nessa direção, as autoras defendem a escola rural como espaço formativo de professores e de professoras que ensinam matemática, ressaltando que

[...] não se trata de desvalorizar a formação acadêmica, mas problematizar que a formação docente não é apenas teórica, comportando situações nas quais o professor deve agir e enfrentar de forma competente, investigativa e reflexiva se constituindo num processo permanente. Em trajetória, constituindo-se professores. Se a escola rural é percebida como um exemplo de subversão necessária (e mesmo esperada) para sua existência e sobrevivência, dadas as condições de sua implantação, [...] podemos dizer que, dadas suas condições de existência, ainda nos anos 1990, ela também é um exemplo de subversão da formação de professores que ensinam matemática no Brasil (Martins-Salandim & Silva, 2020, p. 132).

Há, também na História da Educação Matemática, interesse por estudos de instituições escolares de outros tempos, mas situadas em áreas rurais e fortemente organizadas segundo dinâmicas próprias desses territórios. É esse movimento que se observa em estudos de pesquisadoras do estado do Paraná, como Mirian Maria Andrade Gonçalves e Línlya Sachs, professoras da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), e do estado de São Paulo, como a pesquisadora Maria Ednéia Martins, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, *campus* Bauru).

Em uma experiência, em desenvolvimento na UFMG, o grupo Educação do Campo do Programa de Educação Tutorial (PET Educação do Campo)⁷ desenvolve uma investigação a partir de narrativas de professores e de professoras que atuaram em escolas do campo em

⁶ Considera-se a organização de tempos e espaços em alternância uma experiência exitosa para a formação de professores e de professoras no contexto da Educação do Campo. A título de exemplo, esse formato pedagógico – que tem suas origens no final da década de 1930, no interior da França, em um contexto de intensa mobilização popular e sendo pautado, *a priori*, pelos camponeses franceses insatisfeitos com o modelo de educação vigente nesse período histórico, chegando ao Brasil, mais intensamente, na década de 1960 – foi inserido nas Normas Gerais de Graduação da UFMG, prevendo períodos em que os estudantes participam de imersões presenciais no *campus* Pampulha, em Belo Horizonte, com atividades concentradas, seguidos de períodos em que as atividades são desenvolvidas de maneira descentralizada, nos respectivos territórios rurais, sempre com o devido acompanhamento de docentes. A formação em alternância não se assemelha, em termos políticos ou curriculares, com a proposta dos cursos modulares, aqueles com estudos em “períodos de férias”, como os estudados na dissertação de Ana Maria de Almeida (2017), ocorridos no estado de Mato Grosso do Sul, entre 1999 e 2005. A consolidação da formação em alternância tem contribuído com a democratização do acesso ao Ensino Superior público, tornando a Universidade cada vez mais abrangente, inclusiva e potencialmente aberta a incorporar grupos historicamente marginalizados e que, por razões socioeconômicas, se defrontam com maiores dificuldades de acesso e de permanência no Ensino Superior.

⁷ O núcleo Educação do Campo do Programa de Educação Tutorial (PET) atua, na UFMG, com 12 (doze) bolsistas do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

“outros tempos de escola”, quando a instituição escolar não estava estabelecida, aos moldes atuais, em comunidades rurais do estado de Minas Gerais. Em geral, na História da Educação, na opção pela compreensão dos processos educativos empreendidos nos centros urbanos, há um apagamento e/ou silenciamento de sujeitos, práticas, ideários e discursos envolvidos na educação escolar do campo. Assim, o projeto visa elaborar, por meio da História Oral, um conjunto de narrativas de professoras e de professores que atuaram em regiões rurais e promover, junto a essas vozes, reflexões e discussões sobre as especificidades da educação escolar nessas regiões, reconhecendo o trabalho pedagógico de professoras e de professores na construção da educação em áreas rurais de nosso país.

Com o intuito de expressar a potência dessas narrativas para a compreensão da educação escolar do campo e, particularmente, das diferenças das dinâmicas educacionais estabelecidas entre campo e cidade em diferentes momentos históricos, trazemos um pequeno trecho da textualização da entrevista realizada pela estudante Vanderleia Peçanha de Souza com a já aposentada professora Maria Geralda Souza, de Capelinha (MG):

As escolas eram multisseriadas, soltava na nossa mão, e não dava mais assistência. Mas cada série era separada: Pré, Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto. Tínhamos que dar conta de todas as turmas, mas as aulas não rendiam muito, era uma atividade por dia para cada turma! Mas, Deus ajudava que todos aprendiam. Naquela época, os meninos eram muito interessados, não eram como os alunos de hoje. Nada era gratuito, então os alunos e os pais se esforçavam, os pais também se interessavam, eu acho. [...] Em 2017, quando completei os 25 anos, juntando o tempo do município com o do estado, alcancei meus 25 anos e me aposentei. Mas para chegar a essa aposentadoria, foi preciso muita luta. Muita! Saía para trabalhar e íamos para o campo, você lembra? Não tínhamos eletricidade naquela época, não havia transporte de alunos, pegávamos carona em caminhões, caçambas que levavam lixo, para chegar lá. Levávamos comida para a semana e passávamos a semana inteira dormindo na escola. Tinha uma casa na roça e íamos de carona, levando meia hora para chegar à escola com as coisas nas costas, roupas e alimentos para a semana. Já pensou carne sem energia? A carne já era cozida! Minha mãe preparava latas de carne para nós – “apertado na gordura não perde”, dizia. Íamos na segunda-feira e voltávamos na sexta-feira, era muita dificuldade, mas gostávamos, era bom! Íamos para dar aula. As turmas não eram muito cheias, era no máximo 25 alunos, mas hoje em dia são bem mais cheias. Uma vantagem do estado era que não havia salas multisseriadas, o que era muito melhor. A merenda era farta, e os alunos eram muito interessados, mas muitos faltavam para ajudar os pais na roça trabalhando! Faziam serviços em casa, cuidavam dos irmãozinhos pequenos, então a frequência não era muito boa. Mas quando iam, estudavam direitinho. Quando chegava a época da colheita de café, todo mundo sumia. Os pais precisavam ganhar dinheiro e os filhos cuidavam da casa e dos irmãos pequenos, para os pais panharem café para ter um dinheirinho, e assim, as coisas foram.

Na intenção de construir, registrar e disponibilizar memórias da docência em regiões rurais do estado de Minas Gerais a partir das vozes, especialmente, de professoras, esse estudo traz e/ou reforça considerações relevantes para a educação dos povos do campo. Entre elas, como se observa no relato da professora Maria Geralda e em outros, destacam-se as dificuldades encontradas para acessar e permanecer na escola, especialmente de transporte, de alimentação e de infraestrutura, marcas do descaso do poder público com a escolarização de pessoas camponesas, mesmo por crianças e jovens; as dinâmicas de organização pedagógica das escolas rurais, com prevalência de uma multisseriação “improvisada”; a relação da escola com as condições de trabalho da comunidade onde se situa, levando à evasão de estudantes em determinados períodos do ano para atuação no campo; a ausência ou reutilização de materiais didáticos que sobravam nas escolas urbanas; a reconfiguração das funções de professoras e

professores que, muitas vezes, além de lecionar, zelavam pelo espaço escolar, cuidando da limpeza e da merenda, por exemplo; o isolamento profissional e outros aspectos relevantes para a compreensão da escola no meio rural como uma instituição que precisa de um tratamento específico, diferenciado e alternativo frente ao poder público.

Considerações Finais

Este texto procurou apresentar e discutir temáticas que nascem do encontro entre a História da Educação Matemática e a Educação do Campo. Como já apontado, essas temáticas reivindicam questões, cenários, fontes, fundamentações e direções teórico-analíticas outras para um fazer historiográfico em Educação Matemática, mais condizentes com a história e a luta dos povos do campo no Brasil.

É importante destacar que a dicotomia entre escrita e oralidade orienta e marca a história dos povos do campo no Brasil. Há uma historiografia da Educação que, pensada e produzida em contextos urbanos, valorizou os registros das culturas escritas para a produção de ideários e discursos sobre os processos educacionais. Por isso, ao se considerar, de um lado, as disparidades produzidas pela escrita, sendo ela forma de expressão da diferença colonial que excluiu e ainda exclui os sujeitos e os coletivos do campo que não a dominam, e, de outro, a valorização da oralidade e da tradição oral como forma de conhecimento legítima dos povos campo, capaz de reivindicar espaços políticos de enunciação e de produção da história, percebe-se, política e epistemologicamente, a potencialidade da História Oral para que os povos do campo se reconheçam como sujeitos e coletivos políticos e históricos capazes de disputar sentidos com as narrativas hegemônicas preconizadas pelo urbano.

A aposta na História Oral em uma opção decolonial tem como intencionalidade pensar a Educação Matemática entre outros testemunhos, entre culturas pulsantes e re-existentes ao projeto intelectual e político colonial que, nos contextos da Educação do Campo, configura desigualdades materiais, simbólicas e subjetivas. Em específico, busca-se tratar as culturas escolares como vivas e re-existentes; culturas que, quando escutadas, trazem outros testemunhos de nós mesmos, enquanto indivíduos e coletivos produtores de conhecimento; culturas que resistem às visões monolíticas da história e que nos convidam a outros modos de vivenciar a Educação Matemática. Nessa direção, a História Oral não é apenas perspectiva teórico-metodológica para um “revisãoismo do passado” de grupos que tiveram suas presenças e permanências negadas, como os camponeses, mas um instrumento político insurgente necessário para a decolonização coletiva da história, assumindo as narrativas como re-existências no presente.

Em 2024, foi iniciado, na UFMG, o projeto intitulado *Ocupar o Latifúndio do Saber: formação e atuação de professores e professoras de Matemática no contexto da Educação do Campo*. O projeto objetiva acompanhar processos formativos de estudantes da habilitação em Matemática do Licenciatura em Educação do Campo da Universidade, entendendo como esses processos, pautados na re-existência desses sujeitos e na alternância de tempos e espaços de formação, articulando Universidade e Território, permitem elaborar compreensões em Educação Matemática. Metodologicamente, o projeto se pauta na indagação/investigação narrativa, mobilizando empiricamente produções dos/as licenciandos/as na experiência de seus territórios sem a pretensão de interpretar ou de representar, mas de criar uma relação com essas experiências e produções visando enriquecê-las em suas potencialidades para a Educação Matemática. Acredita-se que, ao revistar memórias e contextos, os/as licenciandos/as são levados a repensar processos que envolvem a Educação Matemática em suas realidades. Esse

modo de indagação narrativa não busca, de forma simples, documentar as experiências dos/as estudantes, mas criar em espaço de diálogo que enriqueça e potencialize tais experiências na direção de uma relação pedagógica que tenha como frentes principais a emancipação e a resistência, em um re-existir.

Espera-se, por fim, que o breve exercício de sistematização ao qual se propõe este texto expresse novos horizontes para a pesquisa em História da Educação Matemática, fazendo conjugar mais intensamente as perspectivas da área com as reivindicações de grupos sociais que, no Brasil, lutaram e seguem lutando contra a violação do direito à terra e ao território.

Agradecimentos

Agradecemos aos/às estudantes do grupo Educação do Campo do Programa de Educação Tutorial (PET), da UFMG, por seu engajamento político e sensível na produção de narrativas sobre as trajetórias de professoras de escolas rurais no estado de Minas Gerais, tão valiosas para este trabalho.

Referências

- Almeida, A. M. (2017). *Inventar e se reinventar em meio a narrativas históricas: uma trajetória de pesquisa sobre o curso modular de matemática em Campo Grande - MS*. 2017. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.
- Andrade, et al. (2024). “*Está cedo, tenho tantas histórias para te contar*”: oralidade e História Oral na investigação de escolas rurais paranaenses. (no prelo).
- Baraldi, I. M. (2003). *Retratos da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção*. 2003. 240 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, SP.
- Fernandes, F. S. (2024). História da Educação Matemática e Questões Sociais: entre proposições e um exercício em decolonialidade. In: C. R. Flores & D. A. da Costa. *História da educação matemática e suas conexões com a educação matemática: outros problemas, outros objetos, outras abordagens*. (1. ed.; pp. 83-98). São Paulo, SP: LF Editorial.
- Fernandes, F. S. (2017). Histórias da posição científico-acadêmica da Educação Matemática no Brasil: sistematização e perspectivas. *Zetetiké*, 25(2), 222-239.
- Fonseca, H. O. (2014). *Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930*. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação: conhecimento e inclusão social). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.
- Garnica, A. V. M. (2010). Outras inquisições: apontamentos sobre História Oral e História da Educação Matemática. *Zetetiké*, 18(34), 259-304.
- Martins, M. E. (2003). *Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista*. 2003. 260 p. Relatório (Iniciação Científica). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, SP.
- Martins-Salandim, M. E. & Silva, C. S. (2020). Terra de passagem: escola rural como espaço formativo de professores que ensinam matemática. In: H. J. L. Gonçalves (Org.). *Educação*



- Matemática e Diversidade(s)*. (1. ed., pp. 116-133). Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Nascimento, C. G. (2006). Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. *Fragmentos de Cultura*, 16(11/12), 867-883.
- Neto, L. B. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Pereira, G. H. (2019). *Cadernos de Educação do MST: algumas reflexões*. 2019. 58 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.