



EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

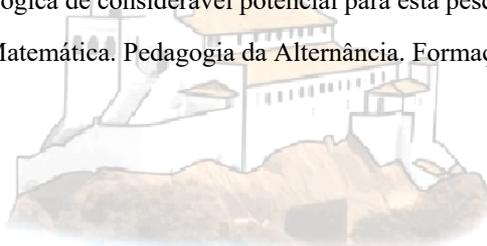
Wéster Francisco de Almeida¹

GD nº 07 - Formação de Professores que ensinam Matemática

Resumo: O presente projeto, intitulado “Educação Matemática e Pedagogia da Alternância: a Escola Família Agrícola como espaço formativo do professor de matemática”, trata-se de uma pesquisa de doutorado em fase inicial, desenvolvido na linha de pesquisa em Educação Matemática do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Educação Social, da Universidade Federal de Minas Gerais. A priori, tem como objetivo central: Contribuir para mostrar como as EFAs, escolas do campo que defendem uma educação específica, diferenciada e alternativa para os povos do campo, podem contribuir com a construção de outros modos de ser professor de Matemática. Temos como “objeto”, neste projeto, as culturas escolares e participação da Matemática na constituição dessas culturas, em particular na compreensão da escola do campo como um espaço formativo do professor de Matemática. Diante disso, apresenta-se como problema de pesquisa – *Como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Norte do Espírito Santo, se constituem como espaços formativos de professores de Matemática?* – e tendo os professores de Matemática que atuam em EFAs como principal posição de enunciação, a perspectiva qualitativa parece-nos adequada. Sob o enfoque da presente compreensão, com a ênfase direcionada ao percurso profissional do docente no âmbito das EFAs, a História Oral se configura como uma estratégia metodológica de considerável potencial para esta pesquisa.

Palavras-chave: Educação Matemática. Pedagogia da Alternância. Formação de Professores. História Oral.

INTRODUÇÃO



O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, sob orientação do professor Filipe Santos Fernandes.

Dadas as modificações no projeto em seu primeiro ano de desenvolvimento e a nova temática colocada – a formação de professores de Matemática em uma escola que promove uma educação específica, diferenciada e alternativa para a população camponesa, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) –, vários aprofundamentos teóricos, metodológicos e conceituais ainda serão necessários. Contudo, apresento um texto que procura descrever o problema da pesquisa; traçar um breve histórico das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil; e indicar os encaminhamentos metodológicos atuais.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Educação Social; Doutorado em Educação; wester.fisica@gmail.com; orientador(a): Filipe Santos Fernandes.

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O desejo de pesquisar o ensino de Matemática nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) tem gênese nas minhas motivações, inspirações e vivências pessoais e profissionais acumuladas ao longo de minha história de vida, o que tem me proporcionado observações e inquietações em vários aspectos. Dessas vivências, destacam-se dois tempos marcantes para mim, que me movem rumo a esse processo de pesquisa.

O primeiro diz respeito à minha experiência enquanto filho de agricultores familiares e estudante de escola do campo. Historicamente no cenário brasileiro, os povos do campo, tiveram o direito à educação negado, sobretudo uma educação de qualidade, própria e apropriada à sua realidade. Por isso, sempre encontrei dificuldades para acessá-la. Desde cedo encontrei alguns limites para estudar, sendo um desses os vários quilômetros entre a escola e minha comunidade. Com muita dificuldade, consegui concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental. Quando concluí a primeira etapa do Ensino Fundamental, houve, mais uma vez, a necessidade de estudar em uma escola distante da comunidade, só que, agora, os desafios eram maiores, pois sabemos, que o rito de passagem das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental é, muitas vezes, um processo doloroso no qual nos deparamos com um contexto totalmente diferente do que estávamos acostumados. Ao longo dos quatro anos das séries finais do Ensino Fundamental estudei nesta escola, também com dificuldades, entre estas estava o transporte.

Em 2006 decidi, junto à minha família, cursar o Ensino Médio em uma EFA que trabalha a partir dos princípios da Educação do Campo. Tudo era muito novo, pois estudei todo o Ensino Fundamental em escolas tradicionais, mas a adaptação foi rápida e logo já estava participando de encontros representando a escola. Em toda a minha história estudantil tive receio da Matemática por vê-la como “um bicho de sete cabeças”, algo impalpável, sendo trabalhada de maneira mecânica e desestimulante.

Ao ingressar na EFA percebi que a Matemática era algo acessível e que emergiu a partir das necessidades humanas. Conseguia entendê-la, sendo presente na minha realidade, pois era trabalhada sempre partindo da realidade dos estudantes, mesmo com alguns limites encontrados pelo professor. Foi só assim que comecei a desmistificar a Matemática e



entendê-la como muito mais, que simplesmente números e fórmulas.

Aliando-se a isto, há minha trajetória profissional em uma EFA. A partir da minha experiência como estudante dessa EFA, fui indicado por ela, a prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, na habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, Oeste do Paraná. Sendo este curso proposto em alternância. Então, fiz o vestibular e fui aprovado. Comecei o curso com a esperança de contribuir como educador em uma EFA.

Em 2013, fui convidado a trabalhar como educador em uma EFA, e melhor: a que estudei e onde trabalhei até o ano de 2022. Essa foi, então, a oportunidade de contribuir na luta em busca de uma educação própria e apropriada para as pessoas do campo, historicamente negada para a classe trabalhadora, sobretudo a camponesa. Poder contribuir com a luta pela Educação do Campo e, acima de tudo, ter a clareza de que, além de educadores, somos militantes, pois nossa luta é muito maior e vai além da educação – lutamos por um projeto popular e soberano de país. Mesmo sendo egresso dessa EFA e tendo cursado uma licenciatura própria para educadores do campo, quando cheguei à escola, me deparei com algumas dificuldades, visto que o método de trabalho das EFAs é muito particular. Considerando os princípios da EFA e, em especial, da Pedagogia da Alternância (PA), Gimonet (1999, p. 24) afirma que “O professor nesse caso não é mais aquele que tem mais conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção desses, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário”.

Para Lorenzini (2007, p. 14), ser professor (a) de uma EFA “[...] é muito mais que exercer uma função, é viver dentro de uma complexidade, é acompanhar o desenvolvimento do aluno, ser o seu guia, seu orientador, o facilitador no aprendizado, é dar a direção para que o aluno construa o seu conhecimento”. Para isso, ao ingressar em uma EFA, o professor se forma todas os dias, e esse processo se dá, na relação com os estudantes, com os outros professores, além das formações específicas de um profissional, que são proporcionadas pelas instâncias próprias do movimento da Pedagogia da Alternância e em parceria com outras instituições públicas e privadas, podendo ser formal ou informal. No caso particular desta pesquisa, estamos nos referindo a Regional das Associações dos Centros Familiares de



Formação por Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES).

A necessidade de refletir sobre a articulação entre a Educação Matemática e a Pedagogia da Alternância é fundamental quando se trata das EFAs, que tem em sua proposta pedagógica um ensino a partir do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo, com o objetivo de que eles retornem a essa realidade a fim de transformá-la, buscando sempre a vinculação entre os conteúdos das disciplinas com a vida cotidiana dos estudantes (LIMA; LIMA, 2013).

Podemos afirmar que os povos do campo encontram dificuldades para acessar uma educação que contemple sua realidade, visto que nas escolas do campo o ensino, muitas vezes, é o de reprodução de conhecimentos prontos através de um currículo que tem sido uma adaptação do que é utilizado em escolas convencionais e urbanas. Esse, por sua vez, sofre uma fragmentação, sendo desconectado da realidade vivenciada pelos estudantes. Para que se tenha um currículo que contemple as perspectivas dos estudantes e dos educadores em relação à aproximação deste com o cotidiano, faz-se necessária uma prática docente que diminua, de acordo com Giardinetto (1999, p. 04), “a ausência de relação entre a matemática escolar e a matemática da vida cotidiana”, visto que esta ausência, ainda de acordo com o autor, “é apontada como o fator determinante da dificuldade encontrada pelos alunos, na apropriação do conhecimento matemático escolar”.

Entendemos que debater sobre o contexto social do território camponês é uma maneira de articular o conteúdo da própria Matemática. O ensino, particularmente o ensino de Matemática em EFAs, precisa priorizar o diálogo dos saberes escolares com a cultura, com o modo de vida do camponês e suas atividades produtivas, problematizando a realidade. Nessa direção, Lima (2014, p. 5) pontua que “não se trata simplesmente de propor outro tipo de atividade, diferente daquelas comumente trabalhadas nas salas de aula, inserindo algumas referências do Campo, por vezes até equivocadas. A transformação precisa ser orgânica e profunda”.

Para pensar uma concepção de educação, como a das EFAs, que vá abarcar as necessidades específicas dos povos decorrentes da terra, consideramos imprescindível que se considere esses povos e suas especificidades e que se compreenda estes diversos espaços do campo como espaços de vida, de trabalho e de formação. Esses povos que vivem e trabalham no campo, que em nossa concepção se caracterizam como *camponeses*, precisam



ser vistos como sujeitos de sua própria história, que forjam um movimento camponês.

Ensinar Matemática com base nos princípios da Pedagogia da Alternância representa, por si só, um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores e educadoras das EFAs. Significa adotar elementos definidores para a prática docente. Assim como afirma Rocha e Passarelli (2007, p. 13), “quanto à metodologia, a formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, para otimizar as aprendizagens”.

Considerando os princípios das EFAs, dizer que ser professor nesse caso é muito mais que exercer uma função, é viver dentro de uma complexidade, é acompanhar o desenvolvimento do aluno, conhecer sua realidade, suas dificuldades, relacionar-se com suas famílias, compreender sua trajetória. Nesse sentido, considera-se importante compreender como acontece esse processo de formação do professor de Matemática nesses espaços escolares. Corroborando essa ideia, Leite (2018, p. 52) diz que:

A Educação do Campo articulada com a Educação Matemática abre a possibilidade de uma melhor compreensão da realidade, do trabalho inter e transdisciplinar, e também caracteriza mais um elemento na busca permanente pela transformação social na valorização da vida, do trabalho e da cultura, na aproximação do currículo a vida dos sujeitos, em que o educando é o centro do processo ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva a socialização do conhecimento matemático está diretamente ligada a compreender a realidade dos sujeitos e sistematizar essa realidade transformando-a em conhecimentos para as práticas cotidianas emancipatórias da classe trabalhadora que reside no campo.

São dessas inquietações sobre a articulação entre a Educação Matemática e a Pedagogia da Alternância no contexto das EFAs e sobre as demandas à prática profissional de professores que colocamos a questão principal desta pesquisa: *Como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Norte do Espírito Santo, se constituem como espaços formativos de professores de Matemática?*

Essa questão de pesquisa, em seu caráter político, social e epistemológico, traz como possibilidade de fortalecer os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, haja vista que, mesmo havendo crescimento nas pesquisas que relacionam a Educação do Campo e Educação Matemática, ainda há poucas pesquisas relacionadas à



formação de professores de matemática com as práticas educacionais desenvolvidas por escolas que se fundamentam nos pressupostos e metodologias da Educação do Campo.

BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO BRASIL

Neste trabalho, entendemos necessário fazer uma retomada da história das EFAs, compreendendo esse espaço escolar como um movimento dinâmico que surge a partir de uma necessidade de um grupo de camponeses franceses insatisfeitos com o modelo de educação ofertado a seus filhos, em um período de crise.

Assim, a Pedagogia da Alternância (PA) como estratégia pedagógica tem suas origens no final da década de 1930, no interior da França, em um contexto de intensa mobilização popular e sendo pautada, a priori, pelos camponeses franceses insatisfeitos com o modelo de educação vigente nesse período histórico, criando as Maisons Familiares Rurales (MFR). De origem camponesa, as Maisons Familiares Rurales (MFR) alcançaram ampla notoriedade entre as comunidades rurais. Assim, a Pedagogia da Alternância (PA), a partir da década de 1950, foi progressivamente se expandindo por países da África, Itália e América Latina, ao mesmo tempo que vinha tomando formatos particulares, dependendo dos país onde vinha a ser adotada (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

No Brasil, as primeiras experiências de PA, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), têm início no fim da década de 1960, na cidade de Anchieta, sul do estado do Espírito Santo, sob a perspectiva desenvolvida na Itália, por intermédio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e influência de pastorais sociais da Igreja Católica, tendo como princípio norteador do seu projeto educativo a PA (BORGES et al., 2012).

Contudo, inicia-se, na época da ditadura militar, um período em que quase todas as forças sociais mais lúcidas e comprometidas com os anseios populares foram amordaçadas. Como afirma Araújo (2005, p. 91):

[...] o processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltada para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica,



conhecida como modernização conservadora.

A *alternância* é uma via pedagógica e metodológica que rompe com as formas tradicionais de fazer escola. Para tal, buscavam-se alternativas para que os jovens camponeses permanecessem no campo, combinando períodos de vivência no meio escolar ou no meio familiar, e prezando por uma formação integral do homem para a transformação do meio onde esses jovens estão inserido. Begnami e Souza (2008, p. 3-4) afirmam que “essas escolas pioneiras do Brasil se preocupavam com a formação humana e cidadã e com o engajamento social e político dos alunos nas comunidades e nos movimentos sociais”.

Esse modelo de educação, foi se consolidando e se expandindo pelo estado do Espírito Santo e, também, pelo Brasil. Com essa expansão, houve a necessidade de se criar uma organização que unificasse as experiências e, por isso, a década de 1980 marca o início da União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), como uma organização nacional capaz de representar esse conjunto de escolas em diversos espaços, inclusive internacionais (RACEFFAES, 2015).

Seguindo o ocorrido com a UNEFABE, aconteceu, em cada estado, o movimento de organização e criação de organizações das EFAs, articuladas à organização nacional, a fim de promover articulação e integração entre as escolas. Nesse sentido, em 22 de abril de 2003, nasce a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), sendo criada com o objetivo de assegurar a unidade político-pedagógica das instituições que ofertam a Pedagogia da Alternância no norte do estado (RACEFFAES, 2015).

A partir de seu surgimento, a RACEFFAES busca garantir que as EFAs se articulem de maneira orgânica, tendo em vista que as experiências surgem em períodos históricos e contextos diferentes, a fim de manter a integração e a unidade político-pedagógica entre os CEFFAs , com base nos princípios da PA. Nessa direção, Telau (2015, p. 32), afirma que:

A RACEFFAES tem por finalidade a promoção de atividades em comum, a comunicação entre os CEFFAs , a intermediação da relação com as entidades mantenedoras (MEPES e Secretarias de Educação) e a promoção da unidade político-pedagógica, no sentido de garantir a manutenção e aplicação dos princípios da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs.

Nos seus vinte anos de existência, a RACEFFAES se configura como a principal



XXVII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
Tema: Desafios educacionais e impactos Sociais das Pesquisas em Educação Matemática.
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / Instituto Federal do Espírito Santo - IFES-Vitória-ES
12, 13 e 14 de outubro de 2023 – presencial.

responsável pela unidade pedagógica das EFAs e das demais instituições que ofertam a PA no norte do estado do Espírito Santo. Nesse período de atuação vêm promovendo formação para seus educadores, pautada nas discussões sobre a Educação do Campo, sendo a formação continuada a principal estratégia para a atuação no CEFFAs. Essa formação contribui para que todos os CEFFAs caminhem na mesma direção, com os mesmos objetivos, que é a formação integral do jovem, sobretudo, do jovem camponês, para este transforme sua realidade. Para isso, a RACEFFAES desenvolve, continuamente, cursos de formação básica para monitores, para os monitores que estão iniciando, e pelo menos dois encontros regionais para formação dos demais monitores, além de outros programas de aprofundamento para os mais experientes (SANTOS, 2019). A título de exemplo, em 2023, aconteceu o 36º de Formação de Monitores de CEFFAs, ligados à Regional.

Nesse contexto, a partir das constatações obtidas na pesquisa do mestrado em Educação do Campo, desenvolvida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e defendida em 2020, que apontaram para a importância de refletir sobre o processo de formação dos professores da Matemática das EFAs e como esse processo pode contribuir para trabalhar a Matemática atrelada às práticas sociais do discente, aponta-se para a hipótese das EFAs se configurarem como espaços formativos de professores de matemática, em diversos espaços e contextos, que podem ser formais ou não formais, para que os professores trabalhem a partir de uma perspectiva crítica alinhada à Educação do Campo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: A HISTÓRIA ORAL

Temos como “objeto”, neste projeto, as culturas escolares e participação da Matemática na constituição dessas culturas, em particular na compreensão da escola do campo como um espaço formativo do professor de Matemática. Assim, diante do problema de pesquisa – *Como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Norte do Espírito Santo, se constituem como espaços formativos de professores de Matemática?* – e tendo os professores de Matemática que atuam em EFAs como principal posição de enunciação, a perspectiva qualitativa parece-nos adequada.

Nesse entendimento, tendo como foco o professor em sua trajetória profissional junto às EFAs, por meio de suas narrativas, a escolha pela História Oral como estratégia



metodológica se mostrou como potencial, pois “ressalta a importância da memória, da oralidade, dos depoimentos, das vidas das pessoas essenciais para compreender ‘objetos’” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 92).

É importante destacar que ao me referir à História Oral como estratégia metodológica, entendendo-a não apenas um conjunto de procedimentos técnicos de investigação, mas, como afirma Silva (2014), um “conjunto de procedimentos bem definidos que vão desde a escolha dos integrantes da pesquisa até a análise das entrevistas, unido a uma sólida fundamentação” (p.165). Trata-se, então, de uma metodologia que se propõe a articular fundamentação teórica e procedimentos de pesquisa, que aceita e assume:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas. (GARNICA, 2012, p. 99)

Garnica e Souza (2012) afirmam que o uso da história oral nas pesquisas em Educação Matemática pode estabelecer compreensões a partir das vozes de sujeitos que estiveram à margem da construção histórica e atual de certos processos. Assim, “Não se trata mais de privilegiar as grandes personalidades públicas, mas de voltar a olhar a particularidade dos marginalizados” (p. 94).

É neste lugar de enunciação – a voz de professores que, muitas vezes, não são escutadas sobre a produção de suas próprias formas de compreender a sua formação e desenvolvimento profissional – que encontramos a fonte primária desta pesquisa. Na História Oral temos, então, “Os pontos de vista (as verdades do sujeito e das outras fontes disponíveis) são postos em diálogo, sem que uma fonte seja valorada de modo diferente, posto que cada um desses recursos abre a possibilidade de conhecer perspectivas alternativas, ainda que não poucas vezes conflitantes” (GARNICA, 2016, p. 44).

Em relação aos trabalhos que mobilizam narrativas produzidas a partir da oralidade como fontes para a pesquisa em Educação Matemática, podem-se citar as ações do Grupo



de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), grupo interinstitucional que congrega pesquisadores de diversos estados brasileiros. Ao criar laços com formas de expressão não tradicionais, reguladas ou não pelos procedimentos da História Oral, o grupo permite-se tatear tratamentos diferenciados de pesquisa, tanto dos pontos de vista teóricos quanto metodológicos. Esses laços têm, fundamentalmente, a narrativa como foco, sendo seus limites e potencialidades explorados para a produção de seus trabalhos.

Assim, a pesquisa sobre a formação de professores que tem como referência a História Oral permite ampliar as questões, as fontes, as teorias, as metodologias, os conceitos, as categorias e os horizontes de compreensão sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores de Matemática no Brasil. Nesta pesquisa, especificamente, esperamos contribuir para mostrar como as EFAs, escolas do campo que defendem uma educação específica, diferenciada e alternativa para os povos do campo, podem contribuir com a construção de outros modos de ser professor de Matemática.

[...] destacamos que a História Oral nos estudos sobre as formações e práticas dos que ensinam matemática tem permitido identificar, para além do que está nos registros usuais, sem desprezá-los, processos, trajetórias, histórias de vida e, com elas, compreensões sobre as condições variadas em que as formações se dão/deram, as práticas, adversidades, enfrentamentos e subversões vivenciadas; tem permitido acessar vozes e protagonizar personagens que de outro modo estariam ocultos nas estabilidades produzidas por uma história puramente documental e que, não esporadicamente, esbarra em descrições estereotipadas “do professor”, que via de regra é forjado a partir de formações e ambientes formativos cuja caracterização mais minuciosa e sutil parece desnecessária – como se o processo de tornar-se professor estivesse tão só e indefectivelmente atrelado aos ambientes formais de formação e atuação pelos quais circula ou circulou. Podemos assim dizer que as pesquisas em História Oral e Educação Matemática sobre a formação de professores têm, de um certo modo, exercitado o *permanecer com o problema* ao buscar compreender esse horizonte complexo e caótico de formação e atuação de professores e professoras que ensinaram/ensinam matemática no Brasil, com interesse nos mais diversos e variados espaços a que estiveram atrelados, para além das instituições formadoras; concebendo, com e nessas investigações, a formação de professores como um processo que extrapola qualquer classificação normatizadora, e está além e aquém dos processos rígidos, delineados, temporalizados, institucionalizados (SILVA; SOUZA, 2023, p. 29-30).

Em um primeiro momento da pesquisa, serão estabelecidos contatos com professores



XXVII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática

Tema: Desafios educacionais e impactos Sociais das Pesquisas em Educação Matemática.

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática / Instituto Federal do Espírito Santo - IFES-Vitória-ES

12, 13 e 14 de outubro de 2023 – presencial.

de Matemática que integram a Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES). Ao aceitarem o convite, realizaremos entrevistas que serão gravadas, transcritas e textualizadas, caso haja anuência desses colaboradores. As potencialidades da História Oral em Educação Matemática têm demonstrado a necessidade de constituição de procedimentos de análises diferenciados de pesquisa para pesquisa. No âmbito desta pesquisa, pretende-se educar essa sensibilidade por meio de leituras, discussões e exercícios que permitam criar um modo singular de articular as vozes desses professores, elaborando compreensões em torno da constituição de suas juventudes.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical**. 2005. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Salvador/Bahia, 2005.
- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância, possibilidades e possibilidades na Educação do Campo. *In*: FREITAS, E. S. M.; JUSTINO, É. F. e MARTINS, M. F. A. (Orgs.). **Escola da Terra: IV Formação continuada de educadores do campo em Minas Gerais**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.
- BORGES, I. S. *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAS. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Ed. Gutenberg, 2012.
- CORDEIRO, G.N. K.; REIS, N. S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n.85, p. 115-125, abr. 2011.
- GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GARNICA, A. V. M. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 35–53, 2016.
- GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.



GIMONET, J.C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Alternância e Desenvolvimento**, Salvador: Unefab, 1999, pp. 39-48.

LEITE, K. C. **Modelagem Matemática na Educação do Campo: tecendo novos caminhos**. Guarapuava, 2018, 220f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.

LIMA, A. S. **Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco**. 2014. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

LIMA, A. S.; LIMA, I. M. S. Educação Matemática e Educação do Campo: Desafios e possibilidades de uma articulação. **Revista de Educação Matemática Iberoamericana**, v. 4, n. 3, 2013.

RACEFFAES, Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo. **Cultivando a educação dos povos do campo do Espírito Santo**. São Gabriel da palha, ES: [s.n], 2015.

ROCHA, A. B.; PASSARELLI, I. A formação Integral nos Ceffas na visão dos sujeitos da Alternância. In: **Revista da Formação por Alternância**, n. 5. Brasília: UNEFAB, p. 28-29, 2007.

SANTOS, T. P.; MATTOS, J. R. L. Atividades Cotidianas e o Conhecimentos Familiares para o Ensino da Matemática Escolar: Contexto da Educação do Campo e complexidade da Pedagogia da Alternância. **Revista de História da Educação Matemática (HISTEMAT)**, ano 5, n. 2, p. 69-75, 2019.

SANTOS, B. R. M. **O método do Plano de Estudo e a aprendizagem em Escola Família Agrícola do Espírito Santo (es)**. 2019. 108 F. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

SILVA, H.; SOUZA, L. A. Injustiças e desobediências epistemicas no trabalho com narrativas na formação de professores: potencialidades em permanecer com o problema. In: SILVA, H. (Org.). **Rompendo fronteiras disciplinares: narrativas, práticas de pesquisa e intervenção na formação de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

TELAU, R. **Ensinar-Incentivar-Mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir do Educadores da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs sobre processos de ensino/aprendizagem**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

