

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

AMANDA ARAÚJO COELHO NOGUEIRA

**TEMAS MATEMÁTICOS NOS COMPLEXOS DE ESTUDO: UMA  
ANÁLISE DO PLANO DE ESTUDOS DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

CORNÉLIO PROCÓPIO  
2021

AMANDA ARAÚJO COELHO NOGUEIRA

**TEMAS MATEMÁTICOS NOS COMPLEXOS DE ESTUDO: UMA  
ANÁLISE DO PLANO DE ESTUDOS DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 2 do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

CORNÉLIO PROCÓPIO  
2021



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Câmpus Cornélio Procópio  
Diretoria de Graduação  
Departamento de Matemática  
Curso de Licenciatura em Matemática



---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Amanda Araújo Coelho Nogueira**

### **Temas matemáticos nos Complexos de Estudo: uma análise do Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado às 14:00 horas no dia 29/04/2021, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná — UTFPR, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Matemática. O candidato foi arguido pela Banca Avaliadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação a Banca Avaliadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa  
(orientador)

---

Prof.º Dr. Jader Otávio Dalto

---

Prof.º Dr. Thiago Fanelli Ferraiol

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa, por ter acreditado em mim, pelo incentivo, pela paciência, calma e orientação durante o desenvolvimento deste trabalho. Por mostrar que vale a pena continuar e, além disso, me dar a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a Educação do Campo, bem como seus desafios, lutas e conquistas, ao qual dedico toda a minha admiração e respeito.

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para superar esse momento difícil.

Agradeço a todos os meus colegas que fazem parte do grupo de estudos “Educação Matemática do Campo” e que tanto contribuíram para este trabalho com sugestões valiosas ao longo de nossos encontros.

Agradeço aos professores que gentilmente aceitaram participar da minha banca como avaliadores e ofereceram importantes contribuições para o trabalho.

Agraço aos três professores que participaram do processo de elaboração do Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná, por aceitarem o convite para participar desse trabalho.

Agradeço ao Rogério pelo incentivo e carinho durante os momentos difíceis e por todo apoio enquanto precisei estar ausente.

Agradeço especialmente a minha mãe, que sempre me apoiou e lutou junto comigo para que eu pudesse, hoje, estudar e ter a oportunidade de apresentar este trabalho.

“Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio”.

(FREIRE, 1979, p. 16)

NOGUEIRA, Amanda Araújo Coelho. **Temas matemáticos nos complexos de estudo**: uma análise do Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 75 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Matemática. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Cornélio Procópio, 2021.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo realizar uma análise referente aos temas matemáticos presentes no Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, especificamente, investigar seu processo de elaboração. Com isso, espera-se melhor compreender como essas conexões entre escola e realidade foram pensadas e concretizadas nesse documento curricular. Para isso, a pesquisa divide-se em duas etapas: (i) uma análise documental dos temas matemáticos presentes no Plano de Estudos; e (ii) realização de entrevistas com pessoas envolvidas na elaboração do Plano de Estudos. Na primeira etapa, evidenciou-se que os temas matemáticos ali presentes eram muito parecidos com o que se costuma ver em documentos curriculares oficiais. Diante disso, a pesquisa caminhou para a segunda etapa, na qual foram entrevistadas três pessoas que participaram ativamente da elaboração do Plano de Estudos, especialmente da área de Matemática. Constatou-se que as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná foram consideradas o documento mínimo a ser contemplado no Plano de Estudos e as conexões que deveriam ser feitas dos conteúdos matemáticos com as porções da realidade foram artificiais, devido à dificuldade em realizar tal articulação.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Currículo; Plano de Estudos; Complexos de Estudo; Educação do Campo.

NOGUEIRA, Amanda Araújo Coelho. **Mathematical themes in the complex method:** an analysis of the Study Plan for the Landless Rural Workers Movement. 75 p. Final Paper (Undergraduate Degree) – Mathematics. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Cornélio Procópio, 2021.

### **ABSTRACT**

This Final Paper aims to carry out an analysis regarding the mathematical themes present in the Study Plan of the Landless Rural Workers Movement and, specifically, to investigate its elaboration process. With this, it is hoped to better understand how these connections between school and reality were thought and concretized in this curricular document. For this, the research is divided into two stages: (i) a documentary analysis of the mathematical themes present in the Study Plan; and (ii) conducting interviews with people involved in the preparation of the Study Plan. In the first stage, it became evident that the mathematical themes present there were remarkably similar to what is usually seen in official curricular documents. Therefore, the research moved to the second stage, in which three people were interviewed who actively participated in the preparation of the Study Plan, especially in Mathematics. It was found that the *Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná* were considered the minimum document to be contemplated in the Study Plan and the connections that should be made of the mathematical contents with the portions of reality were artificial, due to the difficulty in carrying out such articulation.

**Keywords:** Mathematics Education; Curriculum; Study Plan; Complex Method; Rural Education.

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	8
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	10
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	14
4. ANÁLISE DOCUMENTAL .....	17
5. ENTREVISTAS.....	27
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	36
REFERÊNCIAS .....	38
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	41
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 .....	43
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2.....	53
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3.....	69



## 1. INTRODUÇÃO

A luta pela reforma agrária está associada à luta por mudanças nas condições de vida no meio rural. Entre elas, está a educação. Partindo do pressuposto de que a realidade é um instrumento fundamental para a formação dos sujeitos, ela precisa estar inserida no processo pedagógico para contribuir na construção do conhecimento.

Em muitas propostas pedagógicas, sejam elas oficiais, frutos de pesquisas acadêmicas ou presentes nos discursos de professores, há a valorização da utilização da realidade em aulas, de matemática em especial. Nosso foco aqui será no contexto da Educação do Campo. Porém, vemos pouca efetivação dessas propostas nas escolas e as razões são diversas: as péssimas condições de trabalho dos professores, com tempo escasso de preparação de aulas e ambientes pouco preparados para qualquer mudança na aula, que fuja do modelo tradicional; a existência diminuta de materiais para auxiliar o planejamento de atividades; e a descrença de professores na efetividade dessas propostas para o ensino de matemática. Com relação a essa última razão elencada, podemos citar muitos exemplos de tentativas frustradas de vinculação dos conteúdos matemáticos com a realidade que contribuem para essa descrença. Muitas vezes, de fato, essa vinculação é artificial; de realidade, não tem nada e pouquíssimo contribui com a aprendizagem dos estudantes.

Destacamos, aqui, um material didático desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Paraná, que se propõe a realizar uma articulação dos temas escolares, das diversas disciplinas, com porções da realidade<sup>1</sup>, por meio de uma organização curricular chamada “complexos de estudo”. Esse material é o Plano de Estudos para as Escolas Itinerantes do Paraná (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013).

Desse modo, temos como objetivo, nesta pesquisa, realizar uma análise referente aos temas matemáticos presentes no Plano de Estudos e, especificamente, investigar seu processo de elaboração. Com isso, esperamos melhor compreender como essas conexões entre escola e realidade foram pensadas e concretizadas nesse documento curricular.

---

<sup>1</sup> Mais adiante, explicaremos com mais detalhes o que são essas porções da realidade.

Para isso, a pesquisa divide-se em duas etapas: (i) uma análise documental dos temas matemáticos presentes no Plano de Estudos; e (ii) realização de entrevistas com pessoas envolvidas na elaboração do Plano de Estudos.

Apresentamos, a seguir, a fundamentação teórica adotada, os procedimentos metodológicos para realização da investigação, o desenvolvimento, dividido em análise documental e entrevistas, e uma discussão sobre os resultados obtidos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos 20 anos, a educação escolar destinada a moradores da zona rural tem sofrido diversas mudanças importantes. Como afirma Munarim (2008), a “educação rural”, carregada de descaso e de subordinação ao capital, é substituída por uma nova concepção de educação, a “educação do campo”, que possui diferentes preceitos políticos e pedagógicos.

Algumas características da educação rural são apresentadas por Leite (1999, p. 55-56, grifos do autor):

1. *quanto aos aspectos sócio-políticos*: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a consequente alteração nos valores sócio-culturais campesinos em detrimento aos valores urbanos;
2. *quanto à situação do professor*: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função triplice: professora/merendeira/faxineira;
3. *quanto à clientela da escola rural*: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre local de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais;
4. *quanto à participação da comunidade no processo escolar*: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;
5. *quanto à ação didático-pedagógica*: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos;
6. *quanto às instalações físicas da unidade escolar*: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico;
7. *quanto à política educacional rural*: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Por outro lado, a educação do campo é marcada pela participação dos movimentos sociais na luta por direitos educacionais para a população camponesa, que passam pelo acesso à escola no ambiente onde se vive – *no campo* –, mas, também, por uma educação vinculada “às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 18) – portanto, *do campo*.

Diversas políticas públicas foram realizadas em âmbito nacional para a efetivação da educação do campo, nesse período. Elas contemplam questões identitárias das escolas do campo, formação de professores para atuação nesses espaços, elaboração de material didático específico etc. Duas resoluções têm

destaque: uma de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e uma de 2008, com “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008).

Ainda, algumas políticas têm enfoque em questões curriculares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já trata das particularidades da educação para a população rural, com “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996).

No estado do Paraná, especificamente, foram lançadas, em 2006, as diretrizes do estado para a Educação do Campo (PARANÁ, 2006), que trazem alternativas metodológicas para as escolas do campo. Em 2008 e 2009, foram publicados os Cadernos Temáticos, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, com uma edição especial para Educação do Campo (PARANÁ, 2008a, 2009), que objetivam, respectivamente “subsidiar a prática educacional prioritariamente no âmbito das escolas da Rede Pública de Ensino” (PARANÁ, 2008a, p. 5) e compartilhar experiências pedagógicas realizadas em escolas do campo no estado.

Desde os primeiros anos de atuação do MST, houve uma preocupação em garantir o acesso à educação às crianças e aos jovens participantes do Movimento. Apesar de se tratar de um movimento social nacional, com pautas comuns nas diferentes regiões do país, há algumas especificidades locais e regionais. No estado do Paraná, foram criadas as escolas itinerantes, no ano de 2003, inspiradas em uma experiência anterior do estado do Rio Grande do Sul. Essas escolas têm caráter provisório e são construídas em acampamentos rurais, para garantir educação escolar no e do campo, antes mesmo de se efetivar no local a reforma agrária. Desse modo, as escolas migram junto com os acampamentos e com os estudantes – por isso, “itinerantes”.

A princípio, a elaboração das propostas pedagógicas dessas escolas teve como referência Paulo Freire e os temas geradores<sup>2</sup>. Até meados de 2010, segundo

---

<sup>2</sup> “[...] o tema gerador é o tema ponto de partida para o processo de construção da descoberta. Por emergirem do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos, substituem os conteúdos tradicionais e são buscados através da ‘pesquisa do universo vocabular’. É importante destacar que o caráter político da pedagogia freireana faz-se presente, de forma radical, nos temas geradores; isto é, temas geradores só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos educandos” (TOZONI-REIS, 2006, p. 103).

Sapelli (2013), eles estavam muito presentes nas escolas itinerantes do Paraná, mas um problema apontado pela autora era que eles não garantiam que todos os conteúdos das diversas disciplinas fossem abordados.

Entre 2010 e 2012, o setor de Educação do MST do Paraná organizou encontros com especialistas e educadores para avaliarem a construção de uma nova proposta pedagógica, com a incorporação dos complexos de estudo – experiência das Escolas-Comuna da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (SAPELLI, 2017). O trabalho coletivo culminou na publicação do Plano de Estudos para os anos finais do Ensino Fundamental<sup>3</sup> (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013).

Nesse sentido, o documento afirma:

É sabido que ao longo de seu desenvolvimento, a escola deslocou-se cada vez mais das suas relações com a vida dos estudantes, artificializou-se e criou, nela, a dependência de situações de motivação cada vez mais limitadas, dificultando, dessa forma, que os estudantes percebessem os significados daquilo que aprendem. Por outro lado, é sabido que as experiências destinadas a desenvolver a aproximação da escola com a vida, banalizaram os conteúdos de ensino e promoveram baixo domínio dos conhecimentos necessários à compreensão e à inserção dos estudantes no mundo contemporâneo. Este plano de estudos é um exercício que pretende superar estas limitações (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013, p. 9).

De um modo geral, os complexos de estudo são propostas curriculares que reúnem as dimensões da natureza, da sociedade, em conexão com o trabalho, de modo que, em conjunto, tratem da complexidade de uma parte da realidade, chamada de porção da realidade (FREITAS, 2009).

Pistrak (1934 *apud* FREITAS, 2009), um dos idealizadores russos da proposta, elenca algumas características dos complexos de estudo, na experiência das Escolas-Comuna. Um ponto importante é que esse é um modo de superar o isolamento dos conhecimentos na escola antiga ou tradicional – o que é, também, bastante forte na proposta pedagógica do MST do Paraná, justificando, desse modo, o trabalho interdisciplinar. Nas palavras de Pistrak (1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, 2009, p. 45), “quando o objetivo torna-se não o estudo da disciplina, mas sim o estudo da realidade viva, é natural que as fronteiras entre as disciplinas tornem-se mais móveis;

---

<sup>3</sup> “O fato de o documento apresentar apenas a proposta para os anos finais exige que as escolas, que adotam a proposta, construam a parte da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio, a partir dos elementos apresentados na primeira parte do documento. Essa construção tem exigido um processo de planejamento coletivo e permanente, bem como um profundo conhecimento da realidade, buscando superar a fragmentação muitas vezes imposta pelo currículo disciplinar” (SAPELLI, 2017, p. 621).

que a ligação entre as disciplinas seja mais forte”, desse modo, “[...] o método dos complexos exige trabalho coletivo, unido, de todos os professores [...]”.

Na elaboração da proposta curricular com os complexos de estudo, pelo MST do Paraná, destaca-se a importância da construção do inventário da realidade, que “consiste em [um] diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e sua construção” (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015, p. 74). Desse modo, os complexos de estudo podem ser constituídos a partir de temas, as porções da realidade, que se articulam com a realidade local.

Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e, posteriormente, os resultados obtidos.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso caracteriza-se por ser uma pesquisa qualitativa sobre os temas matemáticos presentes no Plano de Estudos. Strauss e Corbiu (1990, p. 17 *apud* Esteban, 2010, p. 124) especificam caráter qualitativo:

por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais, as relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.

O início desta pesquisa deu-se durante o desenvolvimento da Iniciação Científica realizada no período de 08/2019 a 07/2020, com o objetivo de realizar uma análise descritiva sobre a organização curricular, especificamente de Matemática, do Plano de Estudos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013). A partir dessa análise, novas questões surgiram, culminando nesta pesquisa, que dividimos em duas etapas: (i) uma análise documental dos temas matemáticos presentes no Plano de Estudos<sup>4</sup>; e (ii) realização de entrevistas com pessoas envolvidas na elaboração do Plano de Estudos.

Na primeira etapa, foi feita uma leitura do documento, para compreender sua organização em complexos de estudo, para, então, focar nos temas matemáticos. Inicialmente, buscamos entender como é feita a distribuição dos conteúdos no Plano de Estudos e, para isso, fizemos a organização de um novo material correspondente à disciplina de Matemática (na mesma estrutura do plano original).

Percebemos que os temas matemáticos ali presentes eram muito parecidos com o que estávamos acostumadas a ver em documentos curriculares oficiais. Por essa razão, fizemos também a organização dos conteúdos referentes à disciplina de Matemática presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b). Assim, foi possível confrontar os temas matemáticos presentes nos dois documentos, com o intuito de verificar se havia correspondência entre os conteúdos.

Após realização dessa análise, seguimos para a segunda etapa da pesquisa, com vistas a entender o processo de elaboração do Plano de Estudos, especialmente no que se refere aos temas matemáticos. No Plano de Estudos, há uma lista de

---

<sup>4</sup> Esta etapa foi realizada durante a Iniciação Científica e alguns resultados foram publicados em Sachs e Nogueira (2020).

participantes responsáveis pela elaboração do documento, com 60 nomes. Consultando cada um desses nomes na Internet, destacamos dois que identificamos serem da área da Matemática, mas não sabíamos se eles tinham participado da elaboração especificamente dos temas matemáticos e se havia outras pessoas envolvidas.

Consultamos algumas pessoas conhecidas, cujos nomes constavam na lista, perguntando se havia um grupo responsável pela disciplina de Matemática e, em caso positivo, quem compunha tal grupo. Com isso, chegamos a três nomes, de pessoas que participaram ativamente desse processo, no que se refere à Matemática. Buscamos, então, formas de contato com essas três pessoas. Encontramos os endereços de e-mail na Internet, mas só obtivemos respostas de duas pessoas. Para o contato com a terceira pessoa, precisamos consultar grupos ligados à Educação do Campo do Paraná e, dessa forma, obtivemos o número de seu telefone.

Desse modo, contactamos cada um deles, convidando-os a participar da pesquisa. Assim que o convite foi aceito, marcamos dia e horário para a realização, assim como estabelece o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). “O consentimento esclarecido significa que os sujeitos da pesquisa têm o direito de serem informados que serão estudados, o direito de conhecer a natureza da pesquisa e as possíveis consequências dos estudos em que se envolvem” (PUNCH, 1994 *apud* ESTEBAN, 2010, p. 216). O método escolhido para a realização das entrevistas foi por meio de áudios de WhatsApp, em decorrência da pandemia de Covid-19 e da distância entre os municípios onde os professores e a pesquisadora residem.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois, apesar de termos elaborado um roteiro prévio, elas foram conduzidas da forma mais natural e flexível possível, para dar abertura a novas questões que pudessem ser pertinentes à pesquisa. O roteiro de entrevista, presente no Quadro 1, elaborado por nós teve como intuito conhecer um pouco da trajetória profissional dos entrevistados, bem como seu envolvimento com a proposta do Plano de Estudos, com ênfase no que se refere aos temas matemáticos.



**Quadro 1- Roteiro da entrevista**

Primeiramente peço que se apresente, dizendo seu nome, sua formação acadêmica, sua atuação e trajetória profissional.
<b>1.</b> Como você se envolveu na elaboração da proposta do Plano de Estudos do MST do Paraná publicado em 2013?
<b>2.</b> Como e com qual frequência eram realizados os encontros para elaboração do Plano de Estudos?
<b>3.</b> Quais etapas integraram o processo de elaboração do Plano de Estudos? De quais você participou?
<b>4.</b> Como foi feita a seleção dos temas dos complexos de estudo (as porções da realidade)?
<b>5.</b> Como foi realizada a seleção de conteúdos para a disciplina de Matemática? Houve consulta a algum documento curricular nacional ou estadual, a livros didáticos ou outros materiais?
<b>6.</b> Levando em consideração a importância da articulação dos conteúdos com a vida, como foi feita a adequação dos conteúdos matemáticos à realidade em que as escolas itinerantes estavam inseridas?
<b>7.</b> Quais critérios foram utilizados para fazer essa adequação dos conteúdos às porções da realidade?
<b>8.</b> Quais limites e possibilidades você apontaria no processo de elaboração do Plano de Estudos?
<b>9.</b> Em sua opinião, qual a importância dessa proposta para as escolas do MST?
<b>10.</b> Por fim, você poderia indicar outras pessoas (que poderíamos entrevistar) que participaram também da elaboração do Plano de Estudos com a disciplina de Matemática?

**Fonte: Autoria própria**

Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa e, posteriormente, algumas discussões.

#### 4. ANÁLISE DOCUMENTAL

Como apresentamos anteriormente, realizaremos aqui, nesta primeira etapa da pesquisa, uma análise documental dos temas matemáticos presentes no Plano de Estudos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013).

A partir de uma uma leitura inicial do documento, buscamos entender como estão organizados os temas matemáticos no Plano de Estudos e comparamos com os conteúdos referentes à disciplina de Matemática presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b).

Para isso, elaboramos os Quadros 2, 3, 4 e 5, que organizam todos os conteúdos matemáticos presentes em ambos os documentos, em cada um dos anos do Ensino Fundamental:

**Quadro 2 – Conteúdos matemáticos do 6º ano**

<b>TURMA</b>	<b>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</b>	<b>DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS</b>	<b>PLANO DE ESTUDOS</b>	<b>COMENTÁRIOS</b>
<b>6º ANO</b>	<b>NÚMEROS E ÁLGEBRA</b>	Sistemas de numeração; Números Naturais; Múltiplos e divisores; Potenciação e radiciação; Números fracionários; Números decimais.	Linguagem numérica; Sistema de numeração; Números naturais; Operações com números naturais (adição, subtração, multiplicação e divisão); Potenciação de números naturais e Radiciação de números naturais; Números racionais (números fracionários); Números fracionários e números decimais.	
<b>6º ANO</b>	<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	Medidas de comprimento; Medidas de massa; Medidas de área; Medidas de volume; Medidas de tempo; Medidas de ângulos; Sistema monetário.	Sistema monetário; Medidas de comprimento; Medidas de massa; Medidas de área;	Não estão presentes no Plano de Estudos do 6º ano: Medidas de volume; e Medidas de tempo.

			Medidas de ângulos.	
6° ANO	GEOMETRIAS	Geometria Plana; Geometria Espacial.	Geometria Plana; Geometria Espacial.	
6° ANO	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Dados, tabelas e gráficos; Porcentagem.	Dados, tabelas e gráficos; Porcentagem.	

Fonte: Autoria própria

Quadro 3 – Conteúdos matemáticos do 7° ano

TURMA	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS	PLANO DE ESTUDOS	COMENTÁRIOS
7° ANO	NÚMEROS E ÁLGEBRA	Números Inteiros; Números Racionais; Equação e Inequação do 1º grau; Razão e proporção; Regra de três simples.	Números inteiros; Números racionais; Regra de três simples; Razão e proporção;	Não estão presentes no Plano de Estudos do 7º ano: Equação e Inequação do 1º grau.
7° ANO	GRANDEZAS E MEDIDAS	Medidas de temperatura; Medidas de ângulos.	Medidas de temperatura; Medidas de ângulos.	
7° ANO	GEOMETRIAS	Geometria Plana; Geometria Espacial; Geometrias não-euclidianas.	Geometria Plana; Geometria Espacial; Geometrias não-euclidianas.	
7° ANO	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Pesquisa Estatística; Média Aritmética; Moda e mediana; Juros simples.	Porcentagem; Dados, tabelas e gráficos.	Não estão presentes no Plano de Estudos do 7º ano: Pesquisa Estatística; Média Aritmética; Moda e mediana; Juros simples.

Fonte: Autoria própria

Quadro 4 – Conteúdos matemáticos do 8° ano

TURMA	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS	PLANO DE ESTUDOS	COMENTÁRIOS
8° ANO	NÚMEROS E ÁLGEBRA	Números Racionais e Irracionais; Sistemas de Equações do 1º grau; Potências; Monômios e Polinômios;	Números racionais; Números irracionais; Monômios e polinômios;	

		Produtos Notáveis.	Sistemas de Equações do 1º grau; Potências; Produtos notáveis.	
8º ANO	<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	Medidas de comprimento; Medidas de área; Medidas de volume; Medidas de ângulos.	Medidas de comprimento; Medidas de área; Medidas de volume; Medida de ângulos.	
8º ANO	<b>GEOMETRIAS</b>	Geometria Plana; Geometria Espacial; Geometria Analítica; Geometrias não-euclidianas.	Geometria Plana; Geometria Espacial; Geometria Analítica; Geometrias não-euclidianas.	
8º ANO	<b>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>	Gráfico e Informação; População e amostra.	---	Não estão presentes no Plano de Estudos do 8º ano conteúdos de Tratamento da Informação.

Fonte: Autoria própria

**Quadro 5 – Conteúdos matemáticos do 9º ano**

<b>TURMA</b>	<b>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</b>	<b>DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS</b>	<b>PLANO DE ESTUDOS</b>	<b>COMENTÁRIOS</b>
9º ANO	<b>NÚMEROS E ÁLGEBRA</b>	Números Reais; Propriedades dos radicais; Equação do 2º grau; Teorema de Pitágoras; Equações Irracionais; Equações Biquadradas; Regra de Três Composta.	Números reais; Potenciação; Propriedades dos radicais; Equação do 2º grau Equação biquadrada; Regra de três composta; Teorema de Pitágoras;	Não estão presentes no Plano de Estudos do 9º ano: Equações irracionais.
9º ANO	<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	Relações Métricas no Triângulo Retângulo; Trigonometria no Triângulo Retângulo.	Relações Métricas no Triângulo Retângulo; Trigonometria no Triângulo Retângulo.	
9º ANO	<b>FUNÇÕES</b>	Noção intuitiva de Função Afim; Noção intuitiva de Função Quadrática.	Noção intuitiva de Função Afim; Noção intuitiva de Função Quadrática.	

<b>9° ANO</b>	<b>GEOMETRIAS</b>	Geometria Plana; Geometria Espacial; Geometria Analítica; Geometrias não-euclidianas.	Geometria Plana; Geometria Espacial; Geometria Analítica; Geometrias não-euclidianas.	
<b>9° ANO</b>	<b>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>	Noções de Análise Combinatória; Noções de Probabilidade; Estatística; Juros Compostos.	Noções de Análise Combinatória; Juros simples e juros compostos.	Não estão presentes no Plano de Estudos do 9° ano: Noções de Probabilidade; Estatística.

Fonte: Autoria própria

Pode-se perceber que, no que se refere à Matemática em especial, os conteúdos presentes no Plano de Estudos são muito próximos do que é indicado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b).

Dentro de grandes temas das disciplinas do Plano de Estudos estão delimitados os conteúdos. No caso da disciplina de Matemática, os grandes temas são: Números e Álgebra; Grandezas e Medidas; Geometrias; e Tratamento da Informação. São os mesmos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b), chamados de conteúdos estruturantes.

Mais detalhadamente, as únicas diferenças que encontramos foram:

- não estão presentes no Plano de Estudos do 6° ano: Medidas de volume e Medidas de tempo;
- não estão presentes no Plano de Estudos do 7° ano: Equação e Inequação do 1° grau;
- não estão presentes no Plano de Estudos do 7° ano: Pesquisa Estatística; Média Aritmética; Moda e mediana; Juros simples;
- não estão presentes no Plano de Estudos do 8° ano conteúdos de Tratamento da informação;
- não estão presentes no Plano de Estudos do 9° ano: Equações irracionais;
- não estão presentes no Plano de Estudos do 9° ano: Noções de Probabilidade; Estatística.

Em seguida, realizamos uma análise mais detalhada, com a finalidade de compreender “como alguns temas matemáticos” foram organizados no Plano de Estudos, levando em conta a estrutura curricular dos complexos de estudo.

Selecionamos alguns trechos do documento, com os detalhes a respeito de três complexos de estudo (porção da realidade, ano escolar, justificativa, conteúdos, objetivos de ensino, pré-requisitos e êxitos esperados), no que se refere à disciplina de Matemática, para essa análise. A seleção de complexos deu-se de modo a serem contempladas diferentes porções da realidade, sem esgotarem as análises a serem empreendidas.

No Plano de Estudos, os conteúdos estão codificados com uma letra seguida de um número, sendo que a letra indica a disciplina (“M” de Matemática) e o número indica um objetivo formativo (dentre 28 elencados, comuns a todas as disciplinas e a todos os anos).

Os três complexos de estudo escolhidos para nossa análise são:

- complexo 1 do 1º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental, cuja porção da realidade é “Luta pela Reforma Agrária”;
- complexo 2 do 2º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental, cuja porção da realidade é “Manejo de Ecossistemas”;
- complexo 2 do 2º semestre do 7º ano do Ensino Fundamental, cuja porção da realidade é “Produção de Alimentos”.

Começamos pelo complexo 1 destinado ao 1º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental, presente, em partes, no Quadro 6:

**Quadro 6 – Parte do complexo 1 do 1º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental**

6º ano do Ensino Fundamental (Matemática) Complexo 1 – 1º semestre Luta pela Reforma Agrária				
JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE ENSINO	PRÉ-REQUISITOS	ÊXITOS ESPERADOS

Do ponto de vista da disciplina de matemática ao relacionar os conteúdos específicos com a luta pela reforma agrária é possível fazer analogias entre a história da própria Matemática enquanto campo de disputa e a Luta do Movimento, bem como pesquisar sobre a origem das famílias, números de acampados/assentados, realizando o tratamento dessas informações, quantificando-as e organizando-as para analisá-las criticamente.	<p><b>NÚMEROS E ALGEBRA</b></p> <p><b>M1 – Sistema de Numeração</b> Linguagem numérica. Sistema de numeração Maias; Babilônios; Egípcio; Romanos; Sistema de numeração decimal (indo-arábico);</p>	<p><b>M1 –</b> Conhecer os diferentes sistemas de numeração e estabelecer relações com o sistema decimal;</p>	<p><b>M1 –</b> Conhecer a história do número;</p>	<p><b>M1 –</b> Relacionar o conhecimento apropriado com a luta pela reforma agrária trabalhando a história dos números e de diversos sistemas, a apropriação pelos europeus, o processo de colônia e sua supremacia sobre os demais conhecimentos etnomatemáticos dos diferentes povos.</p>
---	--	---	---	---

Fonte: Adaptado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2013)

O conteúdo *sistema de numeração*, no Plano de Estudos, remete à história da matemática (na justificativa, “analogias entre a história da própria Matemática enquanto campo de disputa e a Luta do Movimento”) e à etnomatemática (nos êxitos esperados, “relacionar o conhecimento apropriado com a luta pela reforma agrária trabalhando a história dos números e de diversos sistemas, a apropriação pelos europeus, o processo de colônia e sua supremacia sobre os demais conhecimentos etnomatemáticos dos diferentes povos”).

Estão presentes aí os sistemas de numeração maia, babilônico, egípcio, romano e indo-arábico – como indicado no conteúdo estruturante Números e Álgebra, das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008b). Não estão presentes vários outros e podemos exemplificar, em referência aos conhecimentos etnomatemáticos citados pelo documento, com modos de contagem e de numeração indígenas ou utilizadas por grupos culturais de regiões diversas do país.

Ainda, é importante termos clareza que, na proposta, o conteúdo se relaciona com a porção da realidade, “Luta pela Reforma Agrária”. Nesse caso, a justificativa apresentada indica uma possibilidade de utilização da história da matemática para explicitar o campo de disputa em qualquer narrativa histórica, como no que se refere à temática da reforma agrária no país. Se, por um lado, a analogia pode ser feita, por outro, ficam dúvidas sobre por que a escolha desse conteúdo, sistema de numeração (e não outro), para tal analogia.

No Quadro 7, está parte do complexo 2 do 2º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental:

**Quadro 7 – Parte do complexo 2 do 2º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental**

6º ano do Ensino Fundamental (Matemática) Complexo 2 – 2º semestre Manejo de Ecossistemas				
JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE ENSINO	PRÉ-REQUISITOS	ÊXITOS ESPERADOS
Do ponto de vista da disciplina de matemática é possível identificar a aplicação de números decimais, na utilização dos espaços do acampamento/ assentamento, relacionar com a renda da terra e também mostrar por meio dos elementos básicos da geometria, relacionando com escalas, a localização das casas, escolas, igrejas, dentre outras e cartografar o acampamento/ assentamento. Também podemos identificar as formas geométricas, dos polígonos e ângulos observando o meio. Podemos realizar a organização de dados a partir da observação das atividades realizadas no manejo dos ecossistemas.	<b>GEOMETRIA<sup>5</sup></b>  <b>M10 – Noção de ponto, reta e plano, semirreta e segmento de reta;</b>	<b>M10 –</b> Reconhecer e representar os três elementos básicos da geometria (ponto, reta e plano);	<b>M10 –</b> Não tem pré-requisito;	<b>M10 –</b> Mostrar através dos elementos básicos da geometria e relacionando com escalas, a localização das casas, escolas, igrejas, dentre outras e cartografar o acampamento/ assentamento.

Fonte: Adaptado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2013)

As noções de *ponto, reta, plano, semirreta e segmento de reta* estão indicados como conteúdo específico de Geometria nesse complexo de estudo. Do mesmo modo, elas estão presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008b). Esses são conceitos da matemática desenvolvida pelos gregos, presentes na clássica obra “Os Elementos”, de Euclides.

<sup>5</sup> No documento, em alguns momentos, está “Geometria” (no singular) e, em outros, “Geometrias” (no plural). Mantivemos a escrita da forma que está no documento.



Justifica-se a presença desse conteúdo para a localização no espaço (“mostrar por meio dos elementos básicos da geometria, relacionando com escalas, a localização das casas, escolas, igrejas, dentre outras e cartografar o acampamento/assentamento”). Outros conhecimentos, além dessas noções, poderiam ser abordados nesse sentido também.

É importante ressaltar que as noções de ponto, reta, plano, semirreta e segmento de reta têm uma forte característica de abstração. Uma representação cartográfica – como indicado no complexo de estudo ou no exemplo apresentado aqui – modifica essa característica, dando concretude a essas noções. Em um mapa, o ponto seria a representação de um local, como uma casa, uma escola ou uma igreja do acampamento ou do assentamento (como apresentado na justificativa); porém, esses elementos têm dimensão e podem ser representados dessa forma – diferentemente do que comumente se conceitua por ponto. Não é apresentado, no documento, como fazer o salto de um conhecimento prático para um conhecimento abstrato, como nesse caso.

O Quadro 8 apresenta parte do complexo 2 do 2º semestre do 7º ano do Ensino Fundamental:

**Quadro 8 – Parte do complexo 2 do 2º semestre do 7º ano do Ensino Fundamental**

7º ano do Ensino Fundamental (Matemática) Complexo 2 – 2º semestre Produção de Alimentos				
JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE ENSINO	PRÉ-REQUISITOS	ÊXITOS ESPERADOS
Em relação à produção de alimentos a matemática contribui com a mensuração dos dados e cálculos para avaliar o planejamento da produção planejada utilizando escalas, medidas dos ângulos e porcentagem.	<b>GEOMETRIAS</b>  <b>M12 – Geometrias não euclidianas</b> Diferenciar da geometria euclidiana; Apresentar situações concretas de geometria não euclidiana.	<b>M12 –</b> Compreender as noções topológicas da geometria não euclidiana.		<b>M12 –</b> Perceber que nem tudo é euclidiano ou cartesiano. O mundo não está dado em ponto, reta e plano, mas é tridimensional, real e nem tudo pode ser quantificado. Muitas vezes para alcançar os resultados esperados temos que nos basear em informações nem sempre pragmáticas, mas de percepção da realidade material e imaterial.

Fonte: Adaptado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2013)

*Geometrias não euclidianas* são abordados nesse complexo de estudo. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b) inovaram ao inserir essa temática, que não está presente nos documentos curriculares nacionais vigentes e de vários outros estados. A pesquisa de Caldatto (2011) apresenta uma narrativa histórica do processo de elaboração desse documento e a inclusão das geometrias não euclidianas como conteúdo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Paraná. À semelhança do documento estadual, o Plano de Estudos apresenta as geometrias não euclidianas como conteúdo do Ensino Fundamental, em vários complexos de estudo.

Assim como parte considerável do conhecimento matemático desenvolvido em tempos mais recentes, as geometrias não euclidianas, desenvolvidas a partir do século XIX, apresentam alto nível de abstração e não costumam ser abordadas na Educação Básica – e até em cursos de nível superior.

Apesar dessa característica de abstração, presente na origem das geometrias não euclidianas, o Plano de Estudos sugere “apresentar situações concretas de geometria não euclidiana”, sem detalhar como isso pode ser feito<sup>6</sup>.

Isso não significa que, ao longo dos anos, não tenham sido desenvolvidas geometrias não euclidianas que se aproximem da realidade – como exemplo, a geometria do táxi ou a própria geometria esférica – contudo é importante notar que elas não surgiram como um antídoto à desvinculação de situações práticas e concretas da geometria euclidiana, mas exatamente o contrário disso.

Talvez, a porção da realidade “Produção de Alimentos” estivesse mais próxima de conhecimentos etnomatemáticos, do que das geometrias não euclidianas propriamente ditas. Porém, saberes originalmente sem-terra, não estão presentes no currículo, por mais que sejam conhecidos por vários professores acampados e assentados, que compuseram a equipe que elaborou o Plano de Estudos.

---

<sup>6</sup> Nesse caso específico, parece haver um desalinhamento entre os itens do complexo (justificativa, conteúdos, objetivos e êxitos esperados). A justificativa, que se refere a diversos conteúdos dentro do complexo, não se relaciona com a temática; nos conteúdos, o foco está na diferenciação entre a geometria euclidiana e as não euclidianas e na apresentação de situações concretas; o objetivo trata de noções topológicas (apesar de não fazer muito sentido dizer “noções topológicas da geometria não euclidiana”, pois a topologia em si pode ser entendida como uma geometria não euclidiana); e, por fim, os êxitos esperados abordam outros itens (“nem tudo pode ser quantificado”, “para alcançar os resultados esperados temos que nos basear em informações nem sempre pragmáticas, mas de percepção da realidade material e imaterial”). Nota-se, ainda, que a coluna destinada aos pré-requisitos está em branco, assim como em outros complexos aqui não apresentados. Não fica claro se não há pré-requisitos ou se eles não foram determinados por alguma razão.

Após a análise desses três complexos, tivemos uma percepção de que houve uma preocupação maior em abordar todos os conteúdos “científicos”, presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná, deixando um pouco de lado a articulação propriamente dita deles com a realidade – como propõem os complexos de estudo. Algumas questões que nós fizemos: todos os conteúdos ali presentes são realmente necessários? Até que ponto é possível fazer a conexão dos conteúdos matemáticos com a realidade social e cultural da população?

Diante dessas questões e do fato de os temas matemáticos presentes no Plano de Estudos apresentarem grande semelhança com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná, decidimos por investigar como esses conteúdos foram organizados, durante o processo de elaboração do Plano de Estudos. Para isso, realizamos entrevistas com pessoas que participaram ativamente desse processo.

## 5. ENTREVISTAS

Seguimos, agora, para a segunda etapa da pesquisa, em que foram realizadas entrevistas com pessoas envolvidas na elaboração do Plano de Estudos, especialmente no que se refere aos temas matemáticos. Com isso, pretendemos compreender melhor o processo de elaboração, as escolhas feitas por essas pessoas e esclarecer se houve, como nos pareceu na análise documental, uma predominância dos conteúdos científicos, em detrimento de uma articulação dos temas com a realidade, como se supunha na proposta dos complexos de estudo.

As entrevistas 1, 2 e 3 foram realizadas nas seguintes datas, respectivamente: 18/05/2020, 29/06/2020 e 24/09/2020. Como combinado previamente, as entrevistas foram realizadas por áudios de WhatsApp e transcritas posteriormente. As transcrições estão apresentadas na íntegra nos apêndices do trabalho (Apêndices B, C e D).

Apresentaremos, aqui, uma análise descritiva das entrevistas realizadas, tendo como objetivo, responder aos questionamentos que nos levaram a iniciar esta pesquisa. Destacamos, então, algumas temáticas que foram organizadas após as entrevistas, relevantes ao processo de elaboração do Plano de Estudos. São elas: aproximações com a Educação do Campo; organização dos grupos; porções da realidade; referencial curricular; articulação dos conteúdos com a realidade do campo; limites e possibilidades da proposta.

Diante das falas dos entrevistados, levantaremos temas pertinentes à compreensão do processo de elaboração desse documento em cada temática, relacionando-os à fundamentação teórica adotada.

### **Aproximações com a Educação do Campo**

As experiências se assemelham. Como já dito anteriormente, três professores ficaram responsáveis pela área da Matemática do Plano de Estudos, dois com experiências ligadas ao campo por meio de projetos em universidades em que trabalham e um ligado diretamente ao campo, atuando em escolas itinerantes.

As entrevistas tiveram como ponto de partida uma breve apresentação dos participantes, buscando entender como se identificam com a luta do campo. Foi possível perceber que todos se sensibilizam com as lutas dos movimentos do campo, em especial com a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como fica

evidente na fala do **Participante 1**: “[...] a minha trajetória sempre foi uma trajetória que eu diria militante, né, então sempre um pé dentro da educação, outro dentro das práticas sociais coladas aos movimentos sociais populares do campo [...]” e, também, na fala do **Participante 2**: “[...] junto com vários outros colegas a gente começou a desenvolver trabalhos, cada vez mais próximos com a Educação do Campo, com os movimentos sociais do campo, principalmente com o MST. [...] Então, começou a surgir uma angústia de pensar não mais em adaptar práticas e tendências pedagógicas críticas e, sim, tentar mesmo estabelecer uma prática mais específica e mais centrada mesmo na educação do campo dentro do seu contexto, sua especificidade, dentro das suas características muito próprias”. Já o envolvimento do **Participante 3** estava diretamente ligado à Educação do Campo, pois ele fazia parte do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, que foi escolhido como a escola-base das escolas itinerantes do Paraná.

Esse começo fez-se importante para que pudéssemos compreender um pouco melhor quais influências perpassam pelo processo de elaboração do Plano de Estudos, que é o nosso objeto de estudo. Essa pluralidade de olhares é pertinente na construção de um documento tão importante e que busca contribuir significativamente para a Educação do Campo.

### **Organização dos grupos**

Quanto à frequência dos encontros, os participantes esclareceram que os encontros aconteciam aproximadamente duas ou três vezes ao ano, como evidenciase na fala do **Participante 1**: “[...] em virtude de ser a participação do estado inteiro e ter assessoria de professores de fora, como Luiz Carlos de Freitas, da Unicamp, Roseli Salete Caldart, que é de Porto Alegre, e tinha outros também. Então, era, no máximo, um ou dois encontros, assim, por ano e que daí isso era levado para as bases do Movimento, nas escolas itinerantes e isso era discutido também dentro do Movimento, assim, de forma mais específica”. Além das razões citadas, o **Participante 2** destaca que: “[...] havia sempre a necessidade de alguns condicionantes de financiamento, de tempo, de estrutura física para receber as pessoas, então, era mais ou menos essa frequência, o grupo maior. E os grupos menores que, daí sim, eram mais frequentes, mais contínuos, como vocês, assim, sabe, estudando, implementando, experimentando, fazendo avaliações, então, foi um movimento assim bem intenso, em vários sentidos”. Dessa forma, percebemos que

algumas características de educação rural, apresentadas por Leite (1999, p. 55-56), são carregadas até hoje, como a ausência de recursos financeiros, humanos e materiais para que haja o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado na Educação do Campo – nesse caso específico, na elaboração de um material curricular. Eram realizados encontros maiores, contando com a presença de todos os participantes responsáveis pela elaboração do documento, e encontros de grupos menores, compostos por especialistas de cada área.

Quanto às etapas do processo de elaboração do Plano de Estudos, os participantes não seguiam etapas previamente estabelecidas, ainda assim, os entrevistados relataram que, em um primeiro momento, avaliaram a construção de uma nova proposta pedagógica, com a incorporação dos complexos de estudo – experiência das Escolas-Comuna, da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (SAPELLI, 2017). Para isso, tiveram momentos de estudo e discussão, orientados pelo professor Luiz Carlos de Freitas. Essa etapa de estudo e discussão era realizada, inicialmente, nos grupos maiores, que aconteciam aproximadamente três vezes ao ano, com duração de uma semana, com o objetivo de estudar “o todo”. Nesse sentido, o **Participante 1** afirma: “[...] a gente tinha um estudo do todo para compreender, o todo, como te falei, a nível de modo de produção, no qual nós, humanidade, estamos inseridos para compreender, desvelando um pouco essa realidade, compreendendo essa realidade...”

Em um segundo momento, foram exploradas experiências e informações das escolas itinerantes para a discussão e implementação dessa nova metodologia e, para isso, fez-se necessário conhecer essas escolas, da forma como é mencionada pelo **Participante 3**: “[...] a primeira coisa, na verdade, que a gente precisou fazer foi um levantamento de tudo que tinha, no caso nosso aqui, no assentamento. Então a gente fez um tipo de inventário de quantas famílias, o que que tinha e qual era a produção e, assim, se tinha uma ponte de rio, montanha, então, a gente fez assim, se tinha associação, todo um levantamento, sabe? Primeiro, a gente precisava buscar os elementos concretos que essa comunidade tinha, que, no caso, o assentamento ou o acampamento que eles tinham, né? Se tinha bar, se tinha mercado, se tinha isso ou se tinha aquilo. Então a gente fez todo esse levantamento primeiro, que esse foi bem difícil, assim, de ser feito”. Essa etapa foi muito importante, visto que essa proposta teve como referencial as Escolas-Comuna, com o objetivo de implementar os complexos de estudo, cuja base parte da realidade em que o aluno está inserido. Após

essa etapa, os professores se reuniram e decidiram em plenária quais seriam as porções da realidade que integrariam o Plano de Estudos. Além disso, discutiram, também em grupos menores formados por especialistas de cada área (aqui com foco na Matemática), a conexão dos conteúdos acadêmicos com a realidade do campo. Esses itens serão mais bem explorados a seguir. Como última etapa, os professores apontaram a implementação desse material nas escolas itinerantes de acordo com cada realidade específica.

### **Porções da realidade**

As porções da realidade eram sugeridas pelas escolas itinerantes, de acordo com a realidade em que cada uma estava inserida. Elas eram decididas em plenária, de forma que pudesse ser relevante a todas as escolas envolvidas, como afirma o **Participante 1**: *“[...] a gente era subdividido em grupos menores, assim, em grupo de estudos, e era proposto em plenária e daí é chegado a um consenso de quais seriam as porções da realidade, sempre trazendo então a questão local e global, como eu acho que você deve ter visto então no plano, desde a importância, então, da terra, da Reforma Agrária, do modo de vida e da relação com o modo de produção no qual nós estamos inserido”*. E, como pôde ser exemplificado pela fala do **Participante 3**: *“A luta pela reforma agrária era um tema referente tanto às escolas itinerantes quanto à nossa do assentamento, era um tema relevante para todos, então foi selecionado, para que, em cima disso, fosse trabalhado [os complexos], né”*.

Tendo em vista a importância das porções da realidade, por comporem a base em que estão estruturados os complexos de estudos, evidenciaram-se, também, alguns desafios, como contou o **Professor 2**: *“[...] quando a gente tentou identificar as porções da realidade, que a gente tentou criar mapas conceituais, para daí adaptar um pouco os fragmentos das realidades que se relacionavam com os saberes científicos da escola. E, realmente, foi um grande desafio sempre determinar assim essas questões, assim, para realmente pontuar e construir a proposta a partir disso. Então esse era um movimento de bastante discussão na equipe que estava trabalhando”*.

### **Referencial curricular**

Um dos desafios mencionados pelos participantes foi a adaptação das porções da realidade com os conteúdos científicos. Com isso, investigamos, também, o

referencial curricular utilizado como parâmetro na elaboração do Plano de Estudos. Como já mencionado, em uma análise documental que realizamos do Plano de Estudos, que antecedeu à realização das entrevistas, percebemos que os conteúdos ali propostos eram muito próximos dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b). Fatos como esse foram evidenciados nas falas do **Participante 1**: “[...] sempre a gente prezando pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, então a gente nunca abandonou esse documento, que é um documento que foi elaborado pelos professores do estado do Paraná, que traz todos os conteúdos matemáticos. Então, qual era a nossa enxada? Eram as Diretrizes Curriculares da Matemática do Estado do Paraná”. Também nas respostas do **Participante 3**: “[...] a seleção dos conteúdos foi em cima das DCEs, do Paraná, a gente se embasou em cima do que já tinha, que era o nosso documento paranaense [...]”.

Outra questão importante levantada foi a discordância de alguns grupos se haveria ou não a necessidade de contemplar no Plano de Estudos todos os conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b), uma vez que o principal objetivo desse novo material era atender às especificidades e necessidades do campo. Essa discordância evidencia-se na fala do **Participante 2**: “[...] é um ponto que não havia um consenso no grupo. Pelo que eu me lembro, até eu falando de cabeça assim o que eu me lembro, é que havia uma maior parte das pessoas que defendia, inclusive eu, é que, sim, as Diretrizes eram um documento mínimo, a ser contemplado e respeitado”. Como argumento, os grupos que defendiam esse ponto de vista afirmavam que: “[...] as escolas faziam parte da rede estadual de educação. Então, o que poderia ocorrer é a diferenciação das formas de tratamento pedagógico, o tempo acadêmico destinado diferenciado, as correlações sociais implícitas em cada saberes [...]”. Havia, também, pessoas que discordavam desse ponto de vista, como cita o **Participante 2**: “[...] havia pessoas que ainda defendiam que não, que poderiam ser feitas algumas adaptações, que poderiam ampliar, que poderiam até reduzir alguns conteúdos que não se achasse relevante para a prática social do campo [...]”. Essa questão é importante para compreender também como esse material é trabalhado nas escolas, uma vez que alguns conteúdos parecem não ter conexão com a realidade camponesa. Assim, fica mais clara a compreensão na fala do **Participante 3**: “[...] quanto mais conteúdos se puder trabalhar, melhor. A gente sabe, às vezes, que tem alguns conteúdos de Matemática



*que você não consegue trazer muito a questão da realidade, mas que, para um outro momento, eles são importantes, então precisa trabalhar.”*

### **Articulação dos conteúdos com a realidade do campo**

A articulação dos conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b) com as porções da realidade, por meio dos complexos de estudo, foi um grande desafio no processo de elaboração do Plano de Estudos. Alguns problemas surgiram para realizar tal articulação, como pode ser percebido na fala do **Participante 1**: “[...] *a gente tinha preocupação, porque, por mais que busque, digamos assim, fazer algo, assim, diferente, a gente acabava caindo um pouco naquilo que é do sistema [...]*”.

O **Participante 3** exemplifica, em sua fala, como era feita essa articulação: “*Então eu vou te citar um exemplo aqui, vou ler um pouco do que a gente fez. Então nós tínhamos, por exemplo, uma porção da realidade, que era o complexo 1, que era a luta pela reforma agrária, então esse era o complexo, a porção da realidade, que era a luta pela reforma agrária. Aí, do ponto de vista da Matemática, era relacionar os conteúdos específicos com a luta pela reforma agrária, fazendo analogias entre a história da própria matemática. Isso eu estou pegando lá no sexto ano, da própria matemática enquanto campo de disputa e a luta do Movimento, bem como pesquisar sobre a origem das famílias, o número de acampados, assentados, realizando o tratamento dessas informações, qualificando-as e organizando-as para analisá-las criticamente”*.

Para obter êxito nessas conexões conteúdo-porções da realidade, os professores elencaram alguns critérios, como relata o **Participante 2**: “[...] *aí foi uma questão que também foi muito discutida, porque, para analisar as porções de realidades, o primeiro critério que tentava se focar era que os conteúdos fossem coerentes com a etapa, com a série, a idade, e aí, na prática, às vezes isso fugia um pouco. Às vezes, por exemplo, lá no quinto ano, surgia uma necessidade, por conta da porção de realidade analisada, de trazer um conhecimento que não fazia parte daquele momento. Então, eu me lembro que um dos critérios que a gente estabeleceu foi que, sempre que possível, priorizar os conteúdos e os saberes em respeito ao ciclo, em respeito ao ano”*. Também aborda esse tema o **Participante 3**: “[...] *a gente ia olhando o complexo e, em cima do complexo, a gente ia trabalhando, conforme os conteúdos dariam para se adaptarem a ele também. Então, tipo, esse complexo se*

*adaptava mais às questões da história da matemática e tal, por exemplo, um outro complexo, produção de alimentos [...] já conseguia trabalhar os números naturais, trabalhar decomposição com números, antecessor, sucessor, toda essa parte, as operações com os números naturais trabalhar potência, radiciação, tudo dentro desse outro complexo já”.*

Pôde-se perceber, em alguns momentos, uma grande preocupação dos participantes em contemplar, no Plano de Estudos, todos os conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b), aparentemente como sendo a base do trabalho, o que se difere dos propósitos do Plano de Estudos que trata como base as porções da realidade. Esse ponto é esclarecido no trecho a seguir da fala do **Participante 3**: *“[...] a gente ia trazendo aí esses elementos da realidade e, na medida do possível, colocando os conteúdos. Os que a gente não dava conta, a gente trabalhava o conteúdo em si, você não deixava de trabalhar, a gente queria trazer mais, não menos coisas, né, então, sempre foi esse o objetivo [...] A gente ia fazendo as conexões possíveis e, daí, o que não conseguia fazer, e deixava os demais para o final. As demais disciplinas, quase todas, conseguiam. Matemática que tinha um ou outro conteúdo que não, daí a gente colocava igual”.*

Pensando em currículo, a Matemática é preeminente quando o assunto é barreira entre conteúdo e realidade e, assim, como explicitado pelos entrevistados, fica mais difícil fazer as conexões que os complexos de estudos sugerem, ainda mais tendo um currículo engessado para seguir.

Como apresentado por Sapelli (2013), os temas geradores foram substituídos pelos complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná, justamente como uma forma de garantir que todos os conteúdos pré-estabelecidos no currículo fossem abordados nas aulas. Assim, percebemos que, no que se refere à disciplina de Matemática, os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná estavam presentes no Plano de Estudos, no entanto, a relação e a aproximação desses conteúdos com a realidade vivenciada pelo estudante (como sugere a proposta dos complexos de estudo, organizados a partir das porções da realidade), conseqüentemente, acabaram sendo superficiais.

Podemos exemplificar essa superficialidade com os complexos que envolvem a Matemática. Como apresentamos anteriormente, na análise documental do Plano de Estudos, o conteúdo *sistema de numeração*, destinado ao 1º semestre do 6º ano

do Ensino Fundamental, apesar de estar relacionado à etnomatemática (nos êxitos esperados), não faz referência a modos de contagem e de numeração grupos culturais brasileiros, centrando-se naqueles próprios do currículo tradicional: maia, babilônico, egípcio, romano e indo-arábico. Também, não se faz uma aproximação entre a porção da realidade “Luta pela Reforma Agrária” e a Matemática.

Salientamos a dificuldade em articular os conteúdos matemáticos com a realidade, como os entrevistados ressaltaram. Porém, destacamos o perigo da superficialidade da conexão. O próprio Plano de Estudos faz essa crítica à escola tradicional, que se deslocou “[...] das suas relações com a vida dos estudantes, artificializou-se e criou, nela, a dependência de situações de motivação cada vez mais limitadas, dificultando, dessa forma, que os estudantes percebessem os significados daquilo que aprendem” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013, p. 9).

### **Limites e possibilidades da proposta**

Foram explanados alguns limites à constituição da proposta do Plano de Estudos, especialmente no que se refere à Matemática, como evidencia-se fala do **Participante 1**: *“Então, acho que essa perspectiva militante de você acreditar e se indignar, mas, para se indignar, tem que conhecer e perceber que o currículo não contribuía, nunca contribuiu para o desenvolvimento do campo a partir do campo, com pessoas residindo no campo, com terra, com qualidade vida, então, eu acho que essa é a possibilidade, de que tem pessoas ainda que sonham, acreditam e fazem acontecer [...]. Potencialidade é o movimento, a existência, a sociedade permanentemente inquietam e, com o dia a dia, as dificuldades maiores. E o limite é o pouco acesso, digamos, o pouco financiamento, ou praticamente não existe, então essa é a grande dificuldade que se tem e a grande luta, que a gente tem que fazer permanentemente, para que nós tenhamos acesso e, para isso, a gente tem que continuar lutando, as políticas públicas municipais, estaduais e federais que coloquem então o ser humano, os povos do campo dentro de suas políticas e, no nosso caso, então, especificamente e da educação do campo”*. Também, percebemos isso na fala do **Participante 2**: *“[...] o limite da proposta está muito mais nessa conjuntura, que poderia ter avançado muito mais se houvesse um ambiente mais favorável, com financiamento, com ampliação da discussão, com manutenção de um fórum mais*

*permanente, com a consolidação mais intensa do grupo de trabalho, enfim, na minha avaliação, esse foi o principal limite”.*

Questões de financiamento e investimento estão presentes nas falas dos professores e são problemas recorrentes quando se trata de Educação do Campo, com o descaso dos poderes públicos com o campo e suas particularidades.

Outro limite apontado foi a dificuldade em dar continuidade a esse projeto dentro das escolas, pois, para trabalhar com a proposta curricular do Plano de Estudos, é necessário conhecê-lo, estudá-lo e adaptá-lo à realidade (que muda incessantemente). Isso também se relaciona a outro obstáculo para as escolas itinerantes e outras escolas do campo, que é a rotatividade de professores, como relatado pelo **Participante 3**: *“O grande limite que eu achava, né, que eu estava na época como diretora, o grande limite é que, assim, todo ano, como é uma escola assentamento, a maioria dos professores que tinha oportunidade de trabalhar mais próximo das suas casas, eles trabalhavam. Então, todo ano, nós tínhamos uma rotatividade muito grande de professores. Aí, quando chegavam os professores, era sempre uma proposta nova, aí, nós tínhamos que fazer todo um trabalho para que eles pudessem conhecer a proposta, para que eles pudessem entender todo esse ciclo de formação, que era o que a gente tinha, os complexos, tudo isso”.*

Por outro lado, a importância desse documento foi destacada por todos os participantes como um instrumento que não é engessado, é um material que permite e instiga o diálogo com a realidade, sem esquecer da luta e da resistência de seu meio. Para eles, essa é uma proposta inovadora que busca entender que os povos do campo possuem organizações distintas (se comparadas às urbanas) e, por isso, devem ser consideradas as suas particularidades. Além disso, para os entrevistados, o desenvolvimento desse material ajuda a construir uma identidade mais forte e consolidada de Educação do Campo, de escola do campo e de escola itinerante, porque, como é uma proposta específica para essa realidade e construída coletivamente com esses educadores, possui uma representatividade muito grande.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, tínhamos o objetivo de realizar uma análise referente aos temas matemáticos presentes no Plano de Estudos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2013) e, especificamente, investigar seu processo de elaboração.

A partir da análise documental, identificamos incoerências no que se refere às conexões entre escola e realidade. Os temas matemáticos, presentes nos complexos de estudo, eram muito semelhantes aos conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008b) e as aproximações com a realidade se mostraram superficiais.

Com a realização de entrevistas com pessoas envolvidas na elaboração do Plano de Estudos, constatamos que dois fatores importantes nortearam esse processo: (1) as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná foram consideradas o documento mínimo a ser contemplado no Plano de Estudos; e (2) as conexões que deveriam ser feitas dos conteúdos matemáticos com as porções da realidade foram artificiais, devido à dificuldade em realizar tal articulação.

Diante disso, fazemos o seguinte questionamento: é possível abordar todos esses conteúdos matemáticos, propostos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná, por meio dos complexos de estudo?

Pelos resultados desta pesquisa, arriscamos responder que, ao privilegiar os conteúdos matemáticos presentes no currículo tradicional, sem colocar em dúvida sua pertinência e outros conhecimentos preteridos, a abordagem dos complexos de estudo, que articularia, de modo interdisciplinar, os temas com as porções da realidade, fica comprometida.

Fazemos uma referência à Escola-Comuna<sup>7</sup>, que precisou repensar o currículo para se constituir. Entendemos que também é necessário esse repensar para que sejam implantados os complexos de estudo nas escolas do MST:

[...] antes de falar sobre os métodos de ensino de uma disciplina qualquer, é preciso, em primeiro lugar, demonstrar que ela é *inteiramente necessária* na escola [...], depois, *por que ela é necessária*, e com base neste esclarecimento, estudar o que *exatamente deve-se dar* desta disciplina e, só depois, examinar *com quais métodos* isso será feito. E pode-se ter certeza, de antemão, que a resposta à questão do por que e do para que uma disciplina é necessária na nossa escola será diferente daquela

---

<sup>7</sup> A Escola-Comuna insere-se em um contexto revolucionário, da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, distinto do atual das Escolas Itinerantes do Paraná.

costumeiramente dada antes, na escola antiga (PISTRAK, 2018, p. 32, grifos do autor).

Compreendemos que, sem colocar essas questões, abrindo a possibilidade de que conteúdos e disciplinas sejam reestruturados, não há como implementar os complexos de estudo com a devida qualidade esperada. Corre-se o risco de, como apontado por um dos entrevistados, os conteúdos sejam alocados nos complexos, sem que haja, de fato, uma razão para estar ali.

Ressaltamos que não defendemos que os temas matemáticos com maior dificuldade de articulação com as porções da realidade sejam imediatamente retirados do currículo, mas que seja aberta a possibilidade de debate sobre sua permanência ou não.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008.
- CALDATTO, M. E. **O processo coletivo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação básica do Paraná e a inserção das geometrias não euclidianas**. 2011. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: Amgh, 2010.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-101.
- HAMMEL, A. C.; FARIAS, M. I.; SAPELLI, M. L. S. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. *In*: SAPELLI, M. L. S. FREITAS, L. C.; CALDART, R. (Org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 67-96.
- KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola Itinerante: Plano de Estudos**. Cascavel: Unioeste, 2013.
- MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p. 1-17.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2008a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **II Cadernos Temáticos da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008b.

PISTRAK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SACHS, Linlya; NOGUEIRA, Amanda Araújo Coelho. Na analysis of the subjection of (ethno)mathematical knowledge in the Study Plan of Brazil's Landless Workers' Moviment. In: ROSA, Milton; OLIVEIRA, Cristiane Coppe (Org.). *Ethnomathematics in Action: Mathematical Practices in Brazilian Indigenous, Urban na Afro Communities*. Cham: Springer, 2020. P. 211-226.

SAPELLI, M. L. S. Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas Itinerantes do Paraná. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 611-629, jul./set. 2017.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 2013. 448 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.





## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** Temas matemáticos nos complexos de estudo: uma análise do plano de estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**Pesquisadoras**

Amanda Araújo

[amanda2361@outlook.com](mailto:amanda2361@outlook.com)

número de telefone

Línlya Sachs (orientadora)

[linlyasachs@yahoo.com.br](mailto:linlyasachs@yahoo.com.br)

número de telefone

**Local de realização da pesquisa:** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Cornélio Procópio

#### A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

**1. Apresentação da pesquisa.**

*Esta pesquisa está sendo realizada como trabalho de conclusão de curso (TCC), no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Cornélio Procópio. Faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado “Educação matemática do campo: currículo e formação de professores”, coordenado pela professora Línlya Sachs. Mais especificamente, voltaremos nossa atenção, nesta investigação, para a proposta curricular desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do estado do Paraná, chamada “Plano de Estudos”.*

**2. Objetivos da pesquisa.**

*Estudar e compreender alguns aspectos do processo de elaboração do Plano de Estudos do MST do Paraná, publicado em 2013, em especial no que se refere à disciplina de Matemática.*

**3. Participação na pesquisa.**

*A partir da lista de participantes responsáveis pela elaboração do documento (presente no Plano de Estudos), tivemos acesso a seu nome. Gostaríamos de convidá-lo a participar de uma entrevista (online – a definir a melhor forma possível) para que compartilhe conosco essa experiência. A entrevista será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. Os áudios da entrevista serão armazenados em segurança pelas pesquisadoras.*

**4. Confidencialidade.**

*Será mantido o anonimato dos participantes.*

**5. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.**

*Você tem o direito de deixar o estudo a qualquer momento e de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.*

#### B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido a natureza, o objetivo e a minha participação neste estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar desta pesquisa. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo:

RG:

Data de nascimento:

Telefone:

Endereço:

CEP:

Cidade:

Estado:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

**Amanda:** Primeiramente peço que se apresente, dizendo seu nome, sua formação acadêmica, sua atuação e trajetória profissional.

**Entrevistado 1:** *Então, bom dia! Sou professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, câmpus de Laranjeiras do Sul. Sou licenciado em Matemática, licenciado em Ciências, pelo CEFET Paraná, unidade descentralizada de Pato Branco, especialista em Ensino da Matemática, pela Unicentro de Guarapuava, especialista em Educação do Campo, na Universidade Federal do Paraná, Mestre em Educação, pela Unicentro, Mestre em Geografia, pela Unesp São Paulo e Doutorando em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela Universidade Estadual do Oeste, em Foz do Iguaçu. Então estou no último ano. E minha trajetória como professor, já há vinte anos, né. Diretor de escola foram três anos, Secretário de Educação, quatro anos, coordenador de curso de Licenciatura em Educação do Campo, três anos, na Universidade Federal da Fronteira Sul Laranjeiras do Sul. Então essas foram as atividades que eu trabalhei. Assim, coordenei também a Câmara Setorial da Educação no Território Cantor Iguaçu, que são vinte municípios, de 2005 a 2008, então durante quatro anos eu era o conselheiro que representava os vinte municípios também do Conselho de Desenvolvimento Territorial e sempre também atuando junto, militando junto aos movimentos sociais populares do campo.*

**Amanda:** Como você se envolveu na elaboração da proposta do Plano de Estudos do MST do Paraná, publicado em 2013?

**Entrevistado 1:** *Na verdade, é como eu te falei, a minha trajetória sempre foi uma trajetória que eu diria militante, né, então sempre um pé dentro da educação, outro dentro das práticas sociais coladas aos movimentos sociais populares do campo, então desde sempre e daí, eu estive coordenando a Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação em 2009, 2010 e lá eu conheci o trabalho do MST, onde o MST tem parceria com a Secretaria do Estado, desde 2003 até 2010, e ainda permanece, mas aquele tempo com muito mais ênfase, atuava no sentido de garantir o direito das escolas nos acampamentos e nos assentamentos, nos acampamentos eram escolas itinerantes, nos assentamentos, escolas de assentamento, então a luta*

*para ser construída e a luta por um currículo específico, para os povos do campo que estavam acampados e estavam assentados. Então, nesse sentido, o Movimento propôs ao Estado e o Estado tinha esse diálogo, então como eu estive em 2009, 2010 coordenando a Educação do Campo no Estado do Paraná, então eu tive esse contato ainda mais próximo a partir da gestão, não a partir da militância. E, ao sair, então, ao final de 2010, eu fui convidado pelo Setor de Educação do MST para contribuir especificamente na matemática que é o segmento onde o MST tinha uma quantidade de professores menor, tinha muito mais na área da sociologia, da filosofia nas outras áreas, na área da matemática o movimento tinha então mais dificuldades de professores que contribuíssem especificamente na matemática. Daí, naquele momento, a partir daquele momento, eu comecei em 2009, 2010, culminando, então com ele e com a proposta mais ou menos nesse período que tu falas, 2013.*

**Amanda:** Como e com qual frequência eram realizados os encontros para elaboração do Plano de Estudos?

**Entrevistado 1:** *Então, na verdade, a frequência, ela era assim mais a cada três meses, seis meses, eu acho que foi assim que começou, assim que eu participei mais especificamente, né. É claro que o Movimento já vinha isso desde 2003, nas escolas itinerantes, mas assim, especificamente que eu participei, foi em 2009, 2010, 2011 e 2012. Acho que 2013 que você coloca aí que foi realizado porque a minha participação, como eu te falei, ela tinha esse caráter mais de contribuir, mas em virtude de ser a participação do estado inteiro e ter assessoria de professores de fora, como Luiz Carlos de Freitas, da Unicamp, Roseli Salete Caldart, que é de Porto Alegre, e tinha outros também. Então, era, no máximo, um ou dois encontros, assim, por ano e que daí isso era levado para as bases do Movimento, nas escolas itinerantes e isso era discutido também dentro do Movimento, assim, de forma mais específica. Quando nós nos reunimos todos os professores que estavam ajudando os assessores ali que diziam, né, era em torno de... não eram tantas, né, as reuniões, em virtude da distância. Imagine, tinha da matemática, era a professora [...] de Laranjeiras do Sul, que trabalhava no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que era o Colégio Base do MST. Tinha professor [...] da Unioeste, de Beltrão e eu, né, que, na época, ainda estava atuando como professor da rede estadual. Mas, quando a gente fala uma*

*proposta do Movimento, então uma proposta dos professores que atuavam nas escolas itinerantes, né, fruto da discussão coletiva que eles tinham lá na base.*

**Amanda:** Quais etapas integraram o processo de elaboração do Plano de Estudos? De quais você participou?

**Entrevistado 1:** *Foram uma, duas ou três vezes apenas que a gente fez oficina específica da matemática. Normalmente, eram todos os professores juntos em uma semana de estudos. Por exemplo, a gente ia para Curitiba e ficava lá no seminário uma semana e daí tinha momentos, então, que a gente tinha formação junto, todo mundo junto, então, numa perspectiva integral do conhecimento, interdisciplinar, trans e multidisciplinar pra compreensão, numa perspectiva da totalidade do conhecimento. Porque cada um já tinha sua formação específica e tinha também essa tentativa de compreender o todo e fazer então a articulação, entre essa compreensão global e essa a singularidade do campo, sem a gente deixar com que o empírico específico fosse maior ou menor, nem o global, que a gente conseguisse articular o que a gente chama, então de singular que é a especificidade do campo, o global aquilo que é definido a partir do modo capitalista de produção, também tentar compreender o global, fazer essa articulação. O específico da matemática, então a gente sempre fazia isso de forma coletiva, com todos os professores e todas as áreas, mas a gente tinha também quando a gente ficava uma semana lá reunido estudando, pelo menos um dia todo, como eu te falei, a cada seis meses, só os da matemática. Eu lembro que teve um momento também que eu me reuni com a professora [...], eu fui lá na casa dela, em Laranjeiras do Sul, e a gente ficou um dia na outra semana, a gente foi lá para finalizar aquilo que vinha dos professores de propostas e tal, porque não foi uma coisa assim amarrada, de um professor, foi uma proposta do Movimento e a gente foi sistematizando essa proposta. Então, eu acho, assim, que, em termos de processo, era a forma como o Movimento organizava, como eu te falei, não havia uma separação de disciplina. Então a gente tinha um estudo do todo para compreender, o todo, como te falei, a nível de modo de produção, no qual nós, humanidade, estamos inseridos para compreender, desvelando um pouco essa realidade, compreendendo essa realidade, porque a gente sabe que professores da matemática, dá pra contar nos dedos os que são politizados, a maioria é robotizado, aprende matemática e não liga absolutamente com nada, não dá sentido pra essa ciência. Então eu posso falar isso*

*de base, porque estudei no CEFET, uma instituição que aprofunda o conhecimento científico ao máximo e, na época, a gente tinha professores específicos da matemática, então nunca tive dificuldade, sempre os concursos que eu fiz passei em primeiro lugar em matemática. Então o problema nunca foi o conteúdo. O problema é que o conteúdo nunca serve para absolutamente nada do ponto de vista da classe trabalhadora. Então, a matemática a qual a gente se apropria, o currículo, eles não nos proporcionam com que nós possamos colaborar com nossos pais, com as nossas comunidades para instigá-los a uma mudança de vida dentro da comunidade, dentro da propriedade. Então a raiz, o sentimento de indignação com o qual nós trabalhávamos, sempre foi esse. Isso é o princípio principal, em que medida nós poderíamos dar sentido, dar vida para uma matemática que é morta, né, que nos serve para absolutamente nada, a não ser para que nós passemos de ano, para que a gente consiga concluir o Ensino Médio, fazer uma faculdade ou aquele discurso ridículo que vai ser engenheiro e que não dá 0,0001% da população que consegue ter ensino superior ou uma faculdade. Então isso é para nós do campo insignificante porque como nós olhávamos uma população do campo ainda com 30 milhões de pessoas, apesar de que a mídia diz que não existe mais ninguém no campo e essa reterritorialização, a recriação do campesinato pelos acampamentos, pelos assentamentos, pela luta dos camponeses, faxinalenses, esses quilombolas tradicionais, a gente percebia que precisava, então, de que a gente desse sentido. Então isso é uma dificuldade imensa, para algo que nunca foi escrito em lugar nenhum no mundo, então é uma coisa, uma tarefa muito árdua. E daí, claro, o compromisso com o conhecimento científico, como eu te falava no início que não era um problema para nós, mas como articular isso, então, dando significado a esse conteúdo morto da matemática? Então essa foi a tarefa mais difícil, então ligar com as porções da realidade vividas no cotidiano por cada família, em cada comunidade, em cada acampamento, em cada assentamento, dialogando com os demais movimentos sociais, com a Via Campesina no país e criando essa perspectiva internacional de luta camponesa. Então é uma dificuldade, como que eu coloco o currículo da matemática, os conteúdos estruturantes, os conteúdos básicos da matemática dentro de uma realidade que possibilite a emancipação do campo, então que a matemática seja utilizada lá no campo? Essa matemática científica, para empoderar os camponeses, porque eles têm uma matemática que é específica deles, que é um saber próprio e nós temos outra na academia, então como que a gente articula as duas e potencializa*

*uma nova matemática, que contribua, então, para o desenvolvimento humano, para o desenvolvimento dentro do modo capitalista de produção e quem sabe para superá-lo.*

**Amanda:** Como foi feita a seleção dos temas dos complexos de estudo (as porções da realidade)?

**Entrevistado 1:** *Eu participei também. Então, como eu te falava, eram os professores de todas as áreas, cada um colaborando, a gente tinha grupos maiores, daí a gente era subdividido em grupos menores, assim, em grupo de estudos, e era proposto em plenária e daí é chegado a um consenso de quais seriam as porções da realidade, sempre trazendo então a questão local e global, como eu acho que você deve ter visto então no plano, desde a importância, então, da terra, da Reforma Agrária, do modo de vida e da relação com o modo de produção no qual nós estamos inseridos. Então a gente não pode deixar separadas nossas utopias de uma realidade contraditória e difícil, que é essa que nós vivemos, e que o campesinato, a agricultura familiar camponesa é deixada de lado, então, não teria como deixar isso de lado, porque não há no Brasil, nunca houve, assim, uma política específica para o desenvolvimento do campo, então, a partir dessa realidade do campo e colocando o ser humano, o camponês e a camponesa. Ninguém perguntou para eles se eles queriam continuar residindo no campo e com qualidade de vida, na verdade, o modelo de modernidade, de desenvolvimento, sempre foi exatamente o contrário, para que não existam pessoas no campo e apenas lavouras, então é totalmente mecanizado e agora com um nível de tecnologia cada vez mais avançado e com uma quantidade de pessoas cada vez menor no campo.*

**Amanda:** Como foi realizada a seleção de conteúdos para a disciplina de Matemática? Houve consulta a algum documento curricular nacional ou estadual, a livros didáticos ou outros materiais?

**Entrevistado 1:** *Então, num segundo plano ali, a nossa tarefa era tentar trazer quais conteúdos matemáticos a gente poderia articular com a porção da realidade. Então, a gente fazia esse movimento ao mesmo tempo com cada professor, que eles chamavam de especialistas, né, então como eu sou graduado em Matemática, eu era*



*considerado um especialista em matemática pelo grupo, pelo coletivo. Então, quais conteúdos básicos estruturantes poderiam estar articulados àquela porção da realidade? E sempre a gente prezando pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, então a gente nunca abandonou esse documento, que é um documento que foi elaborado pelos professores do estado do Paraná, que traz todos os conteúdos matemáticos. Então, qual era a nossa enxada? Eram as Diretrizes Curriculares da Matemática do Estado do Paraná. Então, a partir dela, a gente olhava as Diretrizes e olhava a porção da realidade e a gente ia arriscando, conteúdo por conteúdo. A gente só parou a hora que não tinha mais e, é claro que a gente também tinha consciência, em virtude da fragilidade do próprio sistema educacional, das estruturas das escolas, da nossa formação, dos equipamentos, a gente não tinha, às vezes, como utilizar alguns conteúdos matemáticos, fazer a ligação, isso a gente também foi consciente, mas também consciente de que se eu não conseguia fazer a ligação, por exemplo, de logaritmos com nada, só estou citando como exemplo logaritmos, mas que nós educadores também trabalhássemos em sala de aula, porque é um direito dele conhecer e ter acesso a um conhecimento que foi sistematizado e que tenha aplicabilidade em outros espaços urbanos, também industriais, e também que o camponês não é obrigado a ficar no campo, né, mas ele tem que ter o direito, se ele optar por ficar no campo, de ter tido uma formação mínima, o que nunca ocorreu nesse país.*

**Amanda:** Levando em consideração a importância da articulação dos conteúdos com a vida, como foi feita a adequação dos conteúdos matemáticos à realidade em que as escolas itinerantes estavam inseridas?

**Entrevistado 1:** *Nesse sentido, cada professor tem uma forma de pensar. Como era complexo, a gente não poderia fazer tema gerador, mas, no específico da matemática, eu vou citar um exemplo para você, né. Tipo assim, quando a gente conseguia articular, por exemplo, a propriedade, então a gente já tem uma série de conteúdos, digamos assim, só que você tem que articular com o conteúdo matemático, eu estou citando aqui bem aleatório, até porque agora eu já não estou lecionando matemática, desde essa época aí, aliás, eu leciono, mas a matemática no ensino superior, são outros conteúdos. Então, o exercício que eu fiz foi o último, assim, prático, apesar de que eu fui professor de quinta a oitava e de Ensino Médio, quase vinte anos, mas a*

*partir desse momento, desse trabalho, entrei na Universidade Federal em 2013 e não trabalhei mais conteúdos de quinta a oitava e ensino médio, trabalho mais o conteúdo de ensino superior. Mas, para você ter uma ideia, eu trabalhava desde a questão da proteção de fontes, então qual seria a mata ciliar, você trabalha desde o comprimento da circunferência, diâmetro, raio, o volume da água da fonte, a quantidade de mudas que a gente colocava ali, os modelos de horta, qual é a melhor matematicamente falando, quadrada, retangular, circular, por que matematicamente. A gente ia fazer um silo, por que que o silo melhor tinha que ser de base circular? Porque você com menos material consegue obter uma área maior e tal, então a gente ia trabalhando um por um. Como que construir um silo agroecológico, o açude, desde a porteira lá na propriedade, sabe, como que a gente usava matemática. Então, a gente ia tudo nisso, os números, as porcentagens, trabalhava dados do IBGE para a gente matematizar essa realidade, desde a questão da quantidade de produtos e a questão da produção na propriedade, a diversidade de produção, a questão dos dados do agronegócio, os dados da agricultura camponesa. Por que que não tem uma contabilidade camponesa? Todo o agronegócio contabiliza, então a gente ia trazendo uma série de coisas, sabe, assim, de conteúdos para fazer essa relação. E, depois, pra você ter uma ideia, eu trabalho agora com formação de primeiro ao quinto ano como projeto de extensão na UFS, é fazer formação para professores e eu trabalho muito do que eu trabalhei nesses complexos. De certa forma, ficou para mim também essa experiência bacana de você fazer o vínculo, então como que eu trabalho uma atividade prática lá, matematizando a partir do conhecimento científico, dando sentido àquela matemática que muitas vezes a gente diz que não serve para nada, mas é que não foi feita a relação.*

**Amanda:** Quais critérios foram utilizados para fazer essa adequação dos conteúdos às porções da realidade?

**Entrevistado 1:** *Os critérios que a gente tinha preocupação, porque, por mais que busque, digamos assim, fazer algo, assim, diferente, a gente acabava caindo um pouco naquilo que é do sistema, apesar de que tenha uma vantagem em relação à proposta do Movimento, porque é ciclos de formação humana, então a gente poderia colocar dentro daquele ciclo os conteúdos. Por exemplo, você estava lá no ciclo, não lembro se é o dois, então a gente poderia colocar, a gente olhava nas Diretrizes*

conteúdos de quinta, sexta e sétima série, reunia os conteúdos daquele ciclo e fazia articulação, então, se a gente pensar na proposta lá da SEED, da Secretaria Estadual e das Diretrizes Curriculares, que está quinta série, sexto ano, agora é ano, né. Pegava o conteúdo lá do sexto ano, do sétimo ano, do quinto, do sexto e do sétimo, ou da fase final ali que era sétimo, oitavo e nono ano. Então, ele pegava o conteúdo dos três últimos anos, colocava no último ciclo do ensino fundamental, então pegava esses conteúdos olhava quais conteúdos nós tínhamos nas Diretrizes para serem trabalhados e daí olhava para as porções da realidade que foram definidas, então, coletivamente por todos os professores, inclusive de outras áreas. Então, por isso que algumas porções da realidade, a gente tinha mais dificuldade pra fazer essa relação, mas daí tinha aquele exercício, se estávamos falando assim da propriedade da terra, da reforma agrária, em que momentos, que conteúdos seriam tratados lá pelo professor de história, por exemplo, falando da ocupação, da luta pela terra, da reforma agrária e como que a gente poderia fazer essa articulação do conteúdo, então isso não era uma coisa assim tão simples.

**Amanda:** Quais limites e possibilidades você apontaria no processo de elaboração do Plano de Estudos?

**Entrevistado 1:** Acho que, como potencialidade, é olhar o Movimento como movimento, no sentido de que as coisas não caem do céu, essa perspectiva de você sair da tua casinha do teu trabalho e nas tuas horas de folga, nas férias, estar se encontrando pra fazer acontecer, porque normalmente o que a gente escuta é exatamente o contrário, “eu não posso, porque eu trabalho”, “não posso por isso”, “não posso porque eu não tenho dinheiro”. Então, acho que essa perspectiva militante de você acreditar e se indignar, mas, para se indignar, tem que conhecer e perceber que o currículo não contribuía, nunca contribuiu para o desenvolvimento do campo a partir do campo, com pessoas residindo no campo, com terra, com qualidade vida, então, eu acho que essa é a possibilidade, de que tem pessoas ainda que sonham, acreditam e fazem acontecer. Qual é o limite? Que não existe política pública, nem municipal, nem estadual e nem federal, então existiram algumas pequenas políticas públicas em alguns momentos históricos e que ajudaram com que as coisas acontecessem, contribuíram. Então, a grande dificuldade é o descaso dos governos em relação aos camponeses e camponesas, o descaso e não entender que é possível o

*desenvolvimento pleno a partir do desenvolvimento do campo, com produção de alimentos, com produção de vida, agroecologia, e que o modelo é único que se coloca, né, do capitalismo e do agronegócio, produção de commodity para exportação e boa. Então, não há um projeto de desenvolvimento do campo, acho que a potencialidade é essa contraposição de existirem pessoas lutando mesmo nas dificuldades, mesmo não existindo política, então eu acho que o grande limite é a falta de política e daí, por mais que diga, “Ah, tem lá uma coordenação. tem não sei o que”, não tem, porque tem que ter financiamento, para que as pessoas possam se deslocar, para que as pessoas possam produzir, tem que ter financiamento, para que você possa imprimir numa gráfica, então não tem para que você possa fazer uma diagramação do material pedagógico didático. Então, não há, então, não existe incentivo para que os professores criem práticas novas a partir de sua base e que instigue mudança, daí é mais fácil reproduzir a mesmice com documentos prontos, de cima para baixo, apostilar todo mundo e vender apostilas. Eu acho que o grande potencial é isso, você tem que estudar de tudo um pouco, tem que sair da zona de conforto. A matemática, no meu caso, era um conhecimento que eu já dominava, então eu precisava estudar muito para compreender o todo, assim como todos os demais colegas, eu acho que esse foi um potencial imenso que fez com que nós pudéssemos estudar bastante e buscar permanentemente mudanças, o que não é fácil. Eu estou terminando doutorado esse ano e sigo nessa mesma linha, né, de buscar trazer possibilidades para o desenvolvimento do campo a partir do campesinato, a partir da questão da renda, que é uma dificuldade enorme, com todas essas contradições que se apresentam. Então, acho que é isso, né. Potencialidade é o movimento, a existência, a sociedade permanentemente inquieta e, com o dia a dia, as dificuldades maiores. E o limite é o pouco acesso, digamos, o pouco financiamento, ou praticamente não existe, então essa é a grande dificuldade que se tem e a grande luta, que a gente tem que fazer permanentemente, para que nós tenhamos acesso e, para isso, a gente tem que continuar lutando, as políticas públicas municipais, estaduais e federais que coloquem então o ser humano, os povos do campo dentro de suas políticas e, no nosso caso, então, especificamente e da educação do campo.*

**Amanda:** Em sua opinião, qual a importância dessa proposta para as escolas do MST?

**Entrevistado 1:** *A importância se dá, assim, como um primeiro instrumento, jamais uma bíblia, uma camisa de força, é um primeiro instrumento para que instigue o estudo deles, sempre baseado, então nunca esquecer as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, apesar de todos os outros documentos elaborados depois, que são muito fracos, os PCN também não condizem com a realidade do campo, mas as Diretrizes Curriculares, elas têm o rigor científico do conhecimento matemático. Isso é importante, as Diretrizes garantem o conhecimento específico, isso é o bacana, a gente nunca deixar de lado o específico, o direito da classe trabalhadora do acesso ao conhecimento científico. Então isso é importante, em primeiro lugar, que se garantiu conhecimento, já está bom. Daí, o segundo é fazer então essa relação, então, por isso que é importante para as escolas itinerantes, para que continuem o diálogo com a realidade, não esquecer, então, a luta, a resistência, de que a terra conquistada no assentamento é uma terra de trabalho, é uma terra de produção de vida, é uma terra, é conquistada e que tem que instigar a conquista de novas terras e que o trabalho coletivo não pereça, que não comece e termine com o assentamento, que tenha continuidade, e luta. Assim como tu colocavas a respeito do fechamento das escolas do campo, temos que, além de reafirmar a permanência da escola no campo, você tem uma proposta específica, também, a luta é para o retorno de algumas escolas do campo que foram fechadas, por que não? Então esse deve ser o nosso sonho e a nossa luta.*

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2

**Amanda:** Primeiramente peço que se apresente, dizendo seu nome, sua formação acadêmica, sua atuação e trajetória profissional.

**Entrevistado 2:** *Que legal. Nossa, vai ficar um pouco extenso, então. Sou professor há aproximadamente vinte e quatro anos, comecei como educador na rede básica, fazendo o magistério ainda quando eu comecei a trabalhar com a educação e, posteriormente, fiz Licenciatura em Matemática no que era o CEFET e hoje é a UTF aqui de Pato Branco, então nós estamos indo no mesmo barco. Nesse meio tempo, trabalhei nas séries iniciais, nas séries finais da educação básica, trabalhei também onze anos na educação especial, na APAE, uma escola especial e, posteriormente, em 2003, um pouco antes disso, fiz pós em educação especial, pós em educação matemática e, em 2003, ingressei na Unioeste. Um pouco antes tinha trabalhado um semestre como colaborador da UTF, na disciplina Matemática, Cálculo 1 e, na sequência, entrei como professor efetivo da Unioeste, no câmpus aqui de Francisco Beltrão. Posteriormente, fiz mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, na verdade, o nome correto é Educação Científica e Tecnológica, da UFSC, fiz com a minha área de pesquisa em Educação Matemática e, na sequência, fiz doutorado em Ciência e Ensino da Matemática, na Unicamp. Também fiz a área de pesquisa do meu doutoramento na área de Educação Matemática. Então, na universidade, como eu já tinha uma proximidade, minhas primeiras experiências profissionais foram na Educação do Campo, porque minhas primeiras aulas que eu peguei como estagiário, meus primeiros trabalhos na rede municipal de educação em Pato Branco, foram no campo, eu trabalhava numa escola que há pouco tempo tinha deixado de ser escola multisseriada e passaram a ser núcleos, em que os alunos vinham de várias regiões do campo para estudar nesses núcleos, mas ainda era no campo, então já tinha uma ligação, assim, de certa forma inicial, com a educação do campo.*

**Entrevistado 2:** *Claro que, na sequência, desenvolvi muitos trabalhos na educação, de modo geral, trabalhando nas séries finais, nas escolas estaduais, também trabalhando na educação especial, mas, ao entrar na universidade, tanto me preocupava da minha formação, quanto me preocupava no trabalho que eu desenvolvia no curso de Pedagogia, que é a minha grande atuação e algumas*

*atividades que eu desenvolvia também no ensino de matemática na graduação em Matemática, em Cascavel, que, em alguns momentos, eu colaborei. Atualmente, faz um bom tempo que já não faço mais essas demandas, mas me preocupava da minha própria formação e desse contexto, a pequena discussão pedagógica que acontecia na maioria dos cursos focados para o ensino de matemática. Então, havia uma preocupação mais intensa com os conhecimentos específicos do ensino de matemática e ficava, digamos assim, num segundo plano a discussão do objeto, de como ensinar mesmo, da Educação Matemática, da Educação do Campo, da educação das camadas populares, enfim, um olhar mais apurado para essas questões.*

**Entrevistado 2:** *Por conta disso, eu me aproximei do nosso grupo de pesquisa, que até hoje eu faço parte, da universidade, que é o “Retli”, que é um grupo multidisciplinar formado por pesquisadores de várias áreas, e que tem como foco o ensino, principalmente essa discussão da educação do campo, da educação da popular, da escola pública, da formação de professores, então é um grupo bem heterogêneo, mas muito integrado e muito preocupado com essas demandas.*

**Entrevistado 2:** *Nesse grupo, junto com vários outros colegas a gente começou a desenvolver trabalhos, cada vez mais próximos com a Educação do Campo com movimentos, com os movimentos sociais do campo, principalmente com o MST. Então, inclusive, vindo a culminar, desculpe porque faz muito tempo e eu estou falando assim de memória, pode ser que eu faça algum equívoco de alguma data, mas, assim, aproximadamente, em 2006, 2007, a gente começou a ofertar o primeiro curso de Pedagogia para educadores do campo, que era formado por pessoas exclusivamente oriundas dos movimentos sociais do campo, indicados pelos movimentos e eram, na sua grande maioria, era um dos pré-requisitos, professores que trabalhavam com essas demandas do campo, ou seja, professores de escola itinerantes, professores, pessoas do movimento da educação do campo.*

**Entrevistado 2:** *Então houve algumas turmas do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, e eu também participei de uma turma que foi voltada para a formação de professores de matemática, também de matemática e de ciências, também voltado para a Educação do Campo, então, foi um curso específico, esse*

*curso teve apenas uma única edição, com essa formação específica aí para a área de matemática e ciência.*

**Amanda:** Como você se envolveu na elaboração da proposta do Plano de Estudos do MST do Paraná, publicado em 2013?

**Entrevistado 2:** *Então, uma das coisas que até eu estava dando uma olhada, o material ali, ver se eu conseguia recuperar algumas coisas, mas como a gente está em isolamento e eu trabalho, tem bastante coisa lá em Beltrão, e eu acabo morando em Pato Branco, então eu vou falar mais assim de memória mesmo, então, mas alguns registros, eu tenho, mas lá no nosso grupo de pesquisa, mas creio que o que é necessário aí para a gente, nessa primeira conversa, acho que a satisfatória assim a gente falar pelo que eu lembro mesmo. Então, como eu te falei, nosso envolvimento com a Educação do Campo já vem desde o início da trajetória profissional, depois se acentuou na universidade, saindo da base de prática pedagógica e de docência para um início de um projeto de pesquisa mesmo, de pesquisar e de pensar a questão da Educação do Campo, dentro das suas características específicas e seu olhar mais filosófico-epistemológico. Então, com os cursos de formação para educadores do campo, como frente de atuação, além desse processo, nós realizávamos muitas atividades, no campo mesmo, então em projetos de extensão, em projetos de formação continuada, né, alguns financiados pelo próprio estado, que o MST conseguia, até fontes de financiamentos junto ao governo, principalmente o governo Requião, que, na época, colaborou muito nesse sentido, outros, assim, da nossa demanda mesmo da universidade, que a gente destinava nossos trabalhos de extensão. Então, a gente se aproximou muito com o Movimento, com os movimentos sociais do campo, fazendo essas atividades de primeiro os cursos de formação mesmo, primeiro Pedagogia para educadores do campo, várias turmas, o curso de Matemática para educadores do campo, uma turma, inúmeras atividades, projetos de extensão, acompanhando escolas itinerantes, acompanhando escolas do campo. Então, a gente foi várias, muitas atividades de campo, por exemplo, aqui na escola Paulo Freire, que é um dos maiores, por muito tempo foi o maior assentamento da América Latina. Então, a gente ia em escolas itinerantes, ia em acampamentos, ficava alguns períodos acampados mesmo junto com os educadores, os educandos, né, vivenciando mesmo a experiência pedagógica. Então, nesse processo de formação*



*dos educadores do campo, começou a surgir esse movimento, que era nossa integração da universidade com os professores do campo, com o Movimento, com as lideranças do Movimento, os educadores do Movimento. Então, começou a surgir uma angústia de pensar não mais em adaptar práticas e tendências pedagógicas críticas e, sim, tentar mesmo estabelecer uma prática mais específica e mais centrada mesmo na educação do campo dentro do seu contexto, sua especificidade, dentro das suas características muito próprias.*

**Entrevistado 2:** *Então, desse movimento, surgiu um grupo de trabalho, do qual eu participei por um bom tempo, não consegui participar da sua finalização, porque, nesse meio tempo, eu estava num processo de finalização do doutorado, aí você tem que ser, como eu estava afastado para o doutorado, eu tinha que necessariamente me afastar das atividades de pesquisa e extensão, também aproveitei para fazer um intercâmbio, então tudo isso dá uma demanda. Enfim, eu acabei me afastando um pouco da parte de conclusão do final da proposta, mas participei muito do grupo inicial de trabalho de formulação da sua proposta, que, dentro dos vários autores que poderiam dar uma sustentação, o grupo considerou interessante trabalhar a partir da proposta da escola do trabalho, então foi o mais próximo de uma ideia de uma educação socialista, comunista e que objetivava mesmo valorizar os movimentos sociais, valorizar o trabalho, valorizar essas características específicas, que davam bem conta do que é o movimento do campo, que é um movimento, essa vivência, da educação do campo, junto aos movimentos sociais, é mesmo um coletivo, é mesmo um espaço de discussão mais integrado, é a luta pela terra, é a luta pela vida. Enfim, essa proposta, depois de várias ponderações, foi considerada a base teórica mais interessante para ser analisada e adaptada.*

**Entrevistado 2:** *Entretanto, a gente sabia que a base de Pistrak teria sérias, ela teria algumas limitações por conta de ser pensado principalmente para os trabalhadores desse movimento industrial, embora a grande parte das pessoas na Rússia revolucionária estivesse ainda ligada ao campo. A escola focava no trabalho e até focava mais específico mesmo, no trabalho fabril, industrial, embora, em alguns momentos, ele comenta sobre o trabalho também do campo, sobre os movimentos do campo. Mas, enfim, foi mais olhada para isso, mas a gente foi se apropriando de algumas ideias centrais da proposta de Pistrak, principalmente a questão do trabalho,*

como sendo um eixo fundamental, da questão das contradições sociais, que é pulsante aí na questão dos movimentos sociais do campo, a luta pela terra, a luta por condições dignas, a luta pela educação, o direito a ter uma escola itinerante, o direito a ter uma especificidade, o direito a ser um tempo escolar diferenciado, por conta das safras, enfim. Essa proposta tinha uma coerência interessante e na sequência, do ponto de vista pedagógico, a questão central que sustentava essa proposta, ela se situava nos complexos. E aí que foi um trabalho muito rico que a gente realizou, que nesse material que você observou, você vai encontrar vários elementos disso, que a proposta de complexo, só para ser sucinto aqui, ela lembra um pouco a pedagogia de projetos, uma proposta mais interdisciplinar, como a de Paulo Freire. Então, ela parte de um complexo de ensino, que seria, vamos dizer assim, uma temática, uma situação problemática, que dê preferência, ela está muito vinculada ao contexto social, ao trabalho, às lutas e às contradições sociais, e, desse complexo de ensino, que a gente extrairia os conhecimentos acadêmicos e científicos. No caso, por exemplo, da matemática, então, ele tem um viés muito diferente do que mesmo as pedagogias críticas se propõem, que é não sair do conteúdo para chegar no objeto da matemática, para, depois, chegar na contextualização. Então, ela parte do contexto, parte das questões pontuais, vivenciais, práticas, as lutas e as contradições, para daí extrair a compreensão mais plena desses conhecimentos, dessas situações e chegar nos objetos dos saberes, das várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, da matemática, e todos eles mais integrados, mais pulsantes, mais ativos, mais inteligíveis, mais vinculados aos contextos sociais e às práticas sociais.

**Entrevistado 2:** Para efetivar essas questões, então, havia um grupo de trabalho que se reunia em alguns momentos, geralmente as nossas reuniões eram assim três, quatro vezes por ano, essas reuniões maiores, e havia subgrupos de trabalhos mais específicos que, por exemplo, nosso próprio grupo de pesquisa fazia reuniões nos subgrupos mais específicos, com as escolas do campo aqui mais próximas da nossa realidade, como o assentamento Missões, em Beltrão, ou aqui a própria escola Paulo Freire, em Quedas. Então, a gente continuava mantendo as atividades de extensão e a ideia desse material, é aí que eu acabei não participando totalmente da finalização dele, é ser um material orientativo do ponto de vista didático-pedagógico além de a gente ter uma base prática da sua experimentação, ou seja, vários aspectos dessas propostas foram testados em algumas escolas do campo. Então, um dos pontos, um

*exemplo, como eu falei, a gente desenvolvia com os professores, essas atividades assim pautadas nesse propósito, mas, claro, como era uma proposta inicial, um desenho inicial, havia muita necessidade de estudo, compreensão e adaptação. Então poucas sequências pedagógicas foram plenamente executadas dentro da proposta, mas, assim, houve um bom encaminhamento inicial para que os professores pudessem trabalhar nesse sentido.*

**Amanda:** Como e com qual frequência eram realizados os encontros para elaboração do Plano de Estudos?

**Entrevistado 2:** *Bom, creio que é por isso mesmo, então, a gente não conseguia manter uma regularidade assim exata, porque, como era um grupo um pouco grande, então havia sempre a necessidade de alguns condicionantes de financiamento, de tempo, de estrutura física para receber as pessoas, então, era mais ou menos essa frequência, o grupo maior. E os grupos menores que, daí sim, eram mais frequentes, mais contínuos, como vocês, assim, sabe, estudando, implementando, experimentando, fazendo avaliações, então, foi um movimento assim bem intenso, em vários sentidos. Creio que é mais ou menos isso mesmo.*

**Amanda:** Quais etapas integraram o processo de elaboração do Plano de Estudos? De quais você participou?

**Entrevistado 2:** *Aí eu creio que vai ter um pouco de divergência nas tuas fontes, porque eu vou te falar o que eu me lembro, como te falei, algumas anotações mais precisas estão lá no grupo e, como a gente tá agora na pandemia, então, nem pude dar uma olhadinha nesse material, mas, assim, o que eu me lembro que a gente poderia dizer de etapas. Então houve uma primeira etapa, que foi a criação desse grupo de trabalho, que foi, vamos dizer assim, não espontânea, mas ela foi mais surgindo, assim, das demandas, da necessidade do Movimento, do interesse da universidade, do interesse dos pesquisadores, dos cursos que se constituíram, que criaram blocos para discussão do curso de Pedagogia para educadores do curso, do curso de matemática, para educadores do curso, das escolas itinerantes, das visitas nas escolas itinerantes, enfim, eu acho que o primeiro momento que surgiu foi desse fortalecimento da Educação do Campo, principalmente aqui no Paraná, que ficou*

*bastante interessante, que até em várias avaliações a gente percebe que está muito mais frágil, mas teve, naquele momento, assim, um aumento significativo, disso eu acho que seria um primeiro momento, uma primeira etapa. Passada essa primeira etapa, em que a gente já tinha um grupo mais sólido de ex-acadêmicos, que estavam nas práticas pedagógicas, de colegas do movimento do MST, que também tinham questões mais filosóficas, epistemológicas, universidades, grupos de pesquisa das universidades, professores, então, algumas pessoas também, alguns profissionais da própria rede de educação do estado do Paraná e de algumas municipais, então, foi se constituindo esse grupo, que começou a discutir a necessidade de uma questão, de uma proposta pedagógica mais específica para a Educação do Campo. Creio que a constituição desse grupo foi a segunda etapa, vamos chamar assim, quando esse grupo começou a se delinear mais claramente, quando várias pessoas começaram a se propor mais, a dispor mais o seu tempo, tanto do ponto de vista de pesquisar, de discutir, estudar, quanto do ponto de vista de estar lá nas escolas, implementando, discutindo, socializando, então essa, vamos chamar assim, no meu ponto de vista, foi uma segunda etapa. E aí essa segunda etapa se desdobrou, na proposta de constituir um material mais formal, que foi a proposta sistematizada no fim, e aí ela se desenvolveu de forma mais longa, digamos assim, porque, primeiro, foram os vários encontros para chegar em uma base de sustentação teórica comum. Das várias opções que apareceram, acabou se escolhendo aí a questão dos complexos, a ideia de Pistrak, então, como uma base interessante para se desenrolar. Aí veio um segundo momento, é que, mesmo na Rússia, essa experiência não é tão bem divulgada, tão bem conhecida, então, muitos materiais se perderam, muitas questões, o próprio fim da linha do Pistrak dentro do contexto da revolução mesmo, que houve muito isso nas mudanças de liderança, enfim. Então, aos poucos, os poucos materiais aos quais a gente tinha acesso, começaram a ser analisados, estudados dentro do ponto de vista da necessidade prática, de condicionar um currículo que é esperado pela escola como um todo, práticas educativas que são socializadas, enfim. Então, o grupo começou a sistematizar uma proposta que tinha aspectos mais estritamente vinculados à prática mesmo, como desenvolvimento de técnicas, desenvolvimentos de linhas de ações pedagógicas, desenvolvimento de condutas, também havia aspectos mais amplos como, por exemplo, a questão da autorresponsabilidade, que Pistrak pregava muito, enfim, a integração com a comunidade, as problemáticas sociais, tudo isso foi formando um caldo e havia o desafio do grupo sistematizar,*

*escrever isso, organizar, experimentar lá na prática pedagógica. Então, esse período foi um período mais longo, assim, eu não consigo precisar agora com certeza, diria que aproximadamente uns três ou quatro anos de intensos trabalhos. A gente fez encontros, ações formativas, visita às escolas, propostas com os professores e aí quando faltava, creio que no último ano, quando estava quase saindo o material que você acessou e até que, por gentileza dos colegas, até colocaram o meu nome junto, pela minha participação em muitos momentos, mas eu tive que me ausentar mesmo desse momento final, e aí veio a sistematização final dessa proposta. Que o grupo sabia que havia limites, sabia que ela não foi uma proposta que atingiu plenamente os seus objetivos, mas, ao mesmo tempo, houve significativos avanços, significativas reflexões sobre as práticas, significativos processos educativos intrínsecos. Pena que, quando acabou esse projeto do governo, que coincidiu com o apoio, às vezes nem era tanto o apoio, mas era, assim, o espaço que era dado pelo governo, pela Secretaria de Estado de Educação, do governo Requião, logo na sequência, com o início do Governo Beto Richa, houve quase que um movimento de tentar repudiar ou fragmentar esse movimento que tinha sido construído. E não dá para dizer, no meu ponto de vista, que, de certa forma eles tiveram sucesso nisso, o Movimento como um todo está sofrendo duras baixas, novamente a gente está vivendo um momento de muita luta, de muita necessidade, então, cada vez mais, a especificidade da Educação do Campo é minimizada, cada vez mais, ela fica em um discurso bem do ponto de vista teórico e nas práticas isso não se manifesta. Creio que essas demandas vocês também já discutiram bastante no grupo de vocês e que mostra que o Movimento é necessário, uma luta muito intensa ainda para a gente avançar nesse sentido. Não sei se te respondi a contento, mas acho que, falando assim pela minha memória, creio que sejam essas etapas mais significativas do processo.*

**Amanda:** Como foi feita a seleção dos temas dos complexos de estudo (as porções da realidade)?

**Entrevistado 2:** *Então, Amanda, uma parte dessa construção inicial eu participei. Então, primeiro nas escolas, quando a gente tentou identificar as porções da realidade, que a gente tentou criar mapas conceituais, para daí adaptar um pouco os fragmentos das realidades que se relacionavam com os saberes científicos da escola. E, realmente, foi um grande desafio sempre determinar assim essas questões, assim,*

*para realmente pontuar e construir a proposta a partir disso. Então esse era um movimento de bastante discussão na equipe que estava trabalhando. Então, na parte inicial, que a gente começou a construir isso, né, eram provocados os professores que estavam na frente de trabalho nas escolas do campo, nas escolas itinerantes, nas escolas do campo, para ajudar a identificar, assim, as porções de realidade que se movimentavam intensamente, para formar essa proposição. Então, lembro que surgiu o desenho de um design pedagógico, assim, de trabalhar questões como “de onde que viemos?”. Então, aí foi avaliado que era interessante, mas precisava aprofundar umas questões sociais, políticas mais atuais. Então, enfim, foi um desafio muito importante essa questão de determinar as porções da realidade e o consenso do grupo. E aí eu não participei da parte final da conclusão desse consenso, mas acho que ficou mais ou menos por aí, era que a proposta era fazer os professores pensarem e discutirem, de preferência, junto com os coletivos da escola e com os educandos, a escolha dessa porção de realidade, algo que tivesse ressonância com a prática, que fosse uma questão, com a prática social, que fosse uma angústia deles. Então, eu me lembro que uma que a gente teve bastante sucesso foi, por exemplo, a safra. Enfim, e que daí era uma coisa com bastante ressonância, mais ou menos nesse sentido. Mas não participei de toda a conclusão desse tópico.*

**Amanda:** Como foi realizada a seleção de conteúdos para a disciplina de Matemática? Houve consulta a algum documento curricular nacional ou estadual, a livros didáticos ou outros materiais?

**Entrevistado 2:** *Então, realmente aí foi uma questão bastante interessante, porque no mesmo momento que a gente estava discutindo essa proposta, também estava num momento bem interessante de discussão das Diretrizes Curriculares do estado do Paraná e também, no nosso caso, a gente estava trabalhando na construção do referencial curricular da educação do município de Francisco Beltrão, que nós estávamos trabalhando junto com a prefeitura. Então foi feito um trabalho bem interessante de discussão com os professores e de construção, e aí, claro, a gente precisava partir de algumas propostas. Então, eu me lembro que a gente trabalhou com a proposta da Secretaria Municipal de Florianópolis, como um exemplo interessante para discutir, observamos algumas coisas também de vários autores que discutem currículo na área de matemática, então pegamos várias fontes, claro que*

*inevitavelmente, também, os educadores acabavam trazendo algumas coisas dos Parâmetros Curriculares, que ainda eram muito fortes na época, embora não tivesse a parte de conteúdo, especificamente, mas ainda era um documento curricular bem importante, que estava muito vívido ainda na mente e no ideário pedagógico do pessoal. Um outro documento, assim, que ajudou bastante também a gente para discutir isso foi aquele livrinho do currículo básico da educação do Paraná, não sei se você chegou já a ver. Ele é um documento já um pouco antigo, de 1994 ou 1996, agora, um desses dois ou um intervalo disso. Que é uma proposta curricular muito interessante que o estado do Paraná desenvolveu inicialmente. Claro, com os seus limites, com suas críticas. Enfim, a gente tinha várias fontes e o mais importante foi a discussão coletiva para criar uma identidade do campo relacionada com a parte curricular do conhecimento matemático, fugir da ideia que currículo é apenas uma lista de conteúdo e que, sim, tem um significado mais amplo, está implicado nele numa visão de mundo, uma visão de pessoa, uma visão de prática pedagógica. Enfim, essa construção curricular, que foi muito interessante, sabe, creio que foi nesse sentido que foi elaborada a parte da seleção os conteúdos matemáticos.*

**Amanda:** Com relação às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que era o documento em vigência na época, você sabe me informar se todos os conteúdos que apareciam nele precisavam estar no Plano de Estudos também?

**Entrevistado 2:** *Aí é um ponto que não havia um consenso no grupo. Pelo que eu me lembro, até eu falando de cabeça assim o que eu me lembro, o que havia uma maior parte das pessoas que defendia, inclusive eu, é que, sim, as Diretrizes eram um documento mínimo, a ser contemplado e respeitado. E, embora as Diretrizes, quando a gente começou, lá em 2004, 2005, elas também estavam em construção, e elas acabaram sendo finalizadas, se não me falha a memória, em 2007 ou 2008. Enfim, quando a gente estava trabalhando com a proposta, ela já estava finalizada e havia uma parte do grupo que defendia que, sim, que as Diretrizes deveriam ser contempladas na íntegra, até porque as escolas faziam parte da rede estadual de educação. Então, o que poderia ocorrer é a diferenciação das formas de tratamento pedagógico, o tempo acadêmico destinado diferenciado, as correlações sociais implícitas em cada saberes, mas, sim, havia pessoas que ainda defendiam que não, que poderiam ser feitas algumas adaptações, que poderiam ampliar, que poderiam*

*até reduzir alguns conteúdos que não se achasse relevante para a prática social do campo. E me parecia que a opinião mais preponderante era a que defendia a integralidade da proposta, mas, conforme te falei, não havia um consenso pleno sobre isso.*

**Amanda:** Levando em consideração a importância da articulação dos conteúdos com a vida, como foi feita a adequação dos conteúdos matemáticos à realidade em que as escolas itinerantes estavam inseridas?

**Entrevistado 2:** *Então, essa, na verdade, é uma pergunta fundamental, que, inclusive, até hoje a gente se faz, porque a resposta em si é muito difícil, muito complexa. Porque toda nossa, toda não, claro, exagero, mas a maior parte da nossa formação, enquanto educador, a gente vem de uma formação muito tradicional, em que são raras as experiências que não partem do saber, do objeto, para chegar, depois, posteriormente, se chegar na contextualização. Então, mesmo visões mais críticas do ensino, então se pega, por exemplo, a própria Pedagogia Crítica, então Saviani mesmo fala, partir do saber científico, partir do conhecimento, claro, numa leitura rasa. Então esse foi e é um grande desafio até hoje, porque você tem várias demandas práticas que acabam trazendo um pouco de insegurança para o educador em relação a esse aspecto. Primeiro, você tem uma lista curricular para dar conta, você tem um conteúdo programático, você tem uma proposta pedagógica a seguir e, quando você parte da ideia de partir da porção da realidade, de partir do complexo, você, teoricamente, num primeiro momento, você não sabe quais conteúdos que vão surgir para dar conta de analisar aquela realidade. Então uma estratégia que a gente elaborava para ajudar os educadores lá na prática, na escola, era tentar organizar, a realidade é tão ampla, tão abrangente, que você pode direcionar variados conteúdos, claro, tomando cuidado para não forçar em demasia para isso, para que você atinja aquele objetivo a ser analisado. Um outro aspecto que a gente também reforçava bastante era que a própria realidade trazia condicionantes, assim, elementares da matemática, que acabavam sendo revisitados com bastante frequência. Por exemplo, as operações elementares, os conceitos numéricos, e isso era extremamente positivo, embora trouxesse uma angústia inicial, de dizer assim, “nossa, eu precisava estar trabalhando, sei lá, radiciação e eu estou aqui novamente vendo a formação de gráfico, formação de conceitos básicos, de adição, subtração”. Mas a gente lembra*



*que o conteúdo é espiral, ou seja, você está sempre revisitando saberes básicos, e aí você pode extrapolar daquela porção de realidade, dizendo assim, “olha, eu tenho sucessivas somas, o que que são sucessivas somas? São também multiplicações. Aí, quando eu tenho sucessivas multiplicações, eu posso tentar chegar na potenciação”. Enfim, mas realmente era um grande desafio e creio que a gente conseguiu avançar de forma até interessante na proposta dos complexos, de como direcionar a partir da porção de realidade, de como direcionar das situações vivenciadas, dos conflitos sociais, elementos do conhecimento científico, matemático, que dá conta de ajudar como ferramenta de análise dessa realidade e, ao mesmo tempo, municiar os educandos com esses saberes que são o objetivo da escola. Então, mais ou menos, não sei se respondi a tua pergunta, mas se ficou alguma lacuna, por favor, a gente pode discutir um pouquinho mais sobre isso.*

**Amanda:** Quais critérios foram utilizados para fazer essa adequação dos conteúdos às porções da realidade?

**Entrevistado 2:** *Então, aí foi uma questão que também foi muito discutida, porque, para analisar as porções de realidades, o primeiro critério que tentava se focar era que os conteúdos fossem coerentes com a etapa, com a série, a idade, e aí, na prática, às vezes isso fugia um pouco. Às vezes, por exemplo, lá no quinto ano, surgia uma necessidade, por conta da porção de realidade analisada, de trazer um conhecimento que não fazia parte daquele momento. Então, eu me lembro que um dos critérios que a gente estabeleceu foi que, sempre que possível, priorizar os conteúdos e os saberes em respeito ao ciclo, em respeito ao ano. Falo o ciclo, porque também a gente discutia junto a proposta das séries iniciais e, também, havia uma proposta muito forte para transformar e até tinha uma certa simpatia da Secretaria Estadual, de transformar também em ciclo nas séries finais, mas, depois, embora ela avançou um pouco no começo, depois ela não foi tanto, não foi mais foco de discussão. Então, um dos critérios é tentar sempre compatibilizar, com a idade, com o conteúdo da série, mas também chegou a essa discussão, que isso não seria um ponto, um critério fechado. Ou seja, se na porção de realidade aparecesse uma demanda que exigisse um saber que era até de outro ciclo, isso poderia ser abordado, de forma bem sucinta, de forma bem não objetivando a assimilação plena daquele saber, mas também não ignorando, não, deixando assim “ah, isso aqui é uma coisa só para aprender mais tarde”, não.*

*Para você tentar explicar isso, de forma a dar conta da porção da realidade, mas também entrar na aquisição do mérito para as questões. E outro critério que eu também me recordo, que foi elencado e que se chegou num consenso, que era importante, é que, às vezes, na proposta, estava muito intensa a participação da comunidade, das crianças, dos jovens, na escolha dos elementos da porção da realidade e isso, às vezes, acabava chegando num determinado momento, em que você precisava que aquela porção da realidade desse conta de alguns saberes que você estava chegando num determinado momento daquele ciclo, daquele ano e você ainda não tinha dado conta dele. Então, sempre que possível, um critério que também foi elaborado, sempre que possível, a porção de realidade, o complexo surge da discussão do grupo e a teia que vai surgindo do emaranhado de elementos, também sai da discussão desse grupo, também sai dessas demandas com uma intervenção menor do educador, com uma intervenção menor do educador nesse sentido, mas, em alguns momentos, é necessário direcionamento, encaminhamento do educador, até para contemplar aí, voltando um pouquinho naquela questão, até para dar conta de todos os conteúdos da proposta, que, às vezes, por conta de algumas questões das especificidades das porções da realidade, estavam ficando ou mais subliminares, ou mais em segundo plano ou, até mesmo, sem serem analisados. Assim, de cabeça, eu me lembro que são esses dois critérios que mais eram discutidos, assim de grosso modo.*

**Amanda:** Quais limites e possibilidades você apontaria no processo de elaboração do Plano de Estudos?

**Entrevistado 2:** *Então, eu creio que os limites são bastante conjunturais, da conjuntura, ou seja, era uma proposta bem inovadora, uma proposta muito pautada na realidade, na participação dos movimentos sociais, dos educadores, do coletivo de educadores do campo, do coletivo das pessoas das comunidades, das escolas do campus, dos acampamentos, mas houve um esboço inicial de apoio da Secretaria de Estado de Educação, principalmente no governo Requião, que, de certa forma, querendo ou não, ajudou a dar um impulso no processo. Mas, ainda assim, e aí depois a questão se intensifica, os limites da conjuntura é que acabam imprimindo uma visão que distorce ou desqualifica o processo de Educação do Campo, como uma questão diferenciada, inclusive vindo a culminar agora, nesse momento histórico, em que é*

*praticamente um ataque do governo do Paraná ao processo de Educação do Campo, inclusive com o desmonte de escolas, com desqualificação das discussões. Enfim, eu acho que o limite da proposta está muito mais nessa conjuntura, que poderia ter avançado muito mais se houvesse um ambiente mais favorável, com financiamento, com ampliação da discussão, com manutenção de um fórum mais permanente, com a consolidação mais intensa do grupo de trabalho, enfim, na minha avaliação, esse foi o principal limite. Claro que havia outros limites como, por exemplo, toda proposta tem uma polissemia de pensamentos, a gente não consegue e nem deve fechar uma única base teórica que dê conta disso. A adaptação da proposta de Pistrak para a realidade brasileira, a formação inadequada de muitos profissionais que estavam ali em processo de formação continuada, porque houve uma falha muito severa na sua formação inicial, enfim, vários outros elementos, mas eu creio que o mais significativo realmente foi esse da conjuntura, na minha avaliação. Já as possibilidades do trabalho são bem interessantes, porque, primeiro, mostram a necessidade e o porquê é importante ter uma Educação do Campo específica. Por quê? Porque são realidades específicas, são situações, a própria história, da nuclearização no primeiro momento e depois de trazer os jovens do campo para a cidade, para o processo de escolarização, que, embora seja um direito e um processo que precisa ser discutido, mas, assim, a não adaptação para uma Educação do Campo, ela acaba intensificando o movimento de êxodo rural. Então os jovens vêm para a cidade, estudar, embora venham e voltem todos os dias, mesmo assim, eles acabam, cada vez mais, perdendo a sua identidade do campo, e esse processo ia nessa contramão, de valorizar mesmo a identidade do camponês, de valorizar, identificar do campo, de valorizar as escolas do campo, ao tempo que, embora nós tivemos alguns avanços com a educação do campo, sendo reconhecida como modalidade na LDB na 9394/96, esses avanços acabaram ficando um pouco restritos e, quando se faz uma discussão dessa proposta, você traz à baila novamente isso, você traz à baila a necessidade de firmar esse compromisso dos entes públicos com a Educação do Campo, de organizar essas questões. Isso são aspectos os mais amplos, os aspectos mais restritos são quando você olha para a prática pedagógica e tenta fazer a construção de uma relação diferente, você ressignifica essa prática, você repensa, você reflete, você questiona a intencionalidade, as ações, você questiona a intencionalidade do que você está discutindo com o aluno, produzindo, você pensa sobre o significado social da tua disciplina, você analisa a contribuição com o cognitivo, que teus atos trazem para os*

*educandos, ou seja, você está analisando a fundo a natureza do processo de ensino-aprendizagem. E, também, traz um movimento interessante para a comunidade acadêmica, porque, de certa forma, isso é muito importante, principalmente para a gente da área da matemática, de certa forma, traz elementos novos para vários cenários acadêmicos. Por exemplo, é muito comum você ver professores de matemática formados em matemática, licenciados em matemática, que tem uma formação bem precarizada quando se pergunta qualquer discussão do que é Educação do Campo, o que é o referencial disso, então muitos desconhecem. Um exemplo, olha só, você citou até um grupo de pesquisa, você citou o seu interesse em seu trabalho de conclusão de curso, enfim, sempre que se movimenta um processo desse, você traz contribuições didáticas e pedagógicas e também contribuições na pesquisa, na extensão, na formação de novos saberes, acho que seriam esse os principais pontos, assim de uma forma bem sucinta.*

**Amanda:** Em sua opinião, qual a importância dessa proposta para as escolas do MST?

**Entrevistado 2:** *Primeiro que ajuda a construir uma identidade mais forte, consolidada, de Educação do Campo, de escola, do campo, de escola itinerante. Porque, como é uma proposta mais específica para essa realidade e é construída coletivamente com esses educadores, com representantes desses educadores, com pessoas do Movimento, então, tem uma ressonância maior e acaba ressignificando e sendo discutida e ampliada na base lá dessa escola itinerante. Então esse é o primeiro aspecto. O segundo aspecto é no plano didático-pedagógico mesmo, que dá um ferramental de atividades mais significativas para o educador, para o professor, forma uma visão de alunos, mais corresponsáveis, de educandos mais corresponsáveis com o processo, mais participativos, mais interativos, mais interessados. Porque, como a proposta se apropria de uma porção de realidade, aquilo traz um significado muito mais implícito, muito mais inerente ao saber. Também, na proposta em si, ajuda muito na reflexão sobre a prática do professor, sobre o papel da escola, sobre o papel do conhecimento, sobre o papel nosso na sociedade, sobre a luta pelo campo, enfim, são vários pontos que são bem importantes, complementares e interligados na hora que você institui, constrói e mantém essa proposta em constante construção.*



## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3

**Amanda:** Primeiramente, peço que se apresente, dizendo seu nome, sua formação acadêmica, sua atuação e trajetória profissional.

**Entrevistado 3:** *Então, boa tarde! Eu atuo na educação já faz vinte e seis anos, quase trinta, na verdade. Sou formada em Matemática e tenho especialização em Educação do Campo, em Educação Matemática e em Administração Escolar. Ah, eu trabalho desde 1992, então faz um bom tempo já. Atuo mais na área da matemática, também trabalho com física e estive na direção do Colégio Iraci Salete Strozak durante seis anos, é um colégio de área de assentamento, onde participei das atividades do MST.*

**Amanda:** Como você se envolveu na elaboração da proposta do Plano de Estudos do MST do Paraná, publicado em 2013?

**Entrevistado 3:** *Então, eu fazia parte da direção do Colégio Iraci Salete, na época, até hoje, na verdade, o colégio foi escolhido para ser a escola-base das escolas itinerantes. Então, o que é isso? A escola-base é uma escola onde ficavam todas as matrículas das escolas itinerantes, escolas itinerantes são escolas que eram dentro dos acampamentos e a escola-base, então, é dentro do assentamento. E, dentro dessa escola-base, na época, nós tínhamos onze escolas itinerantes, que são escolas que são nos acampamentos, então todas as crianças tinham a sua matrícula dentro dessa nossa escola, que era a escola-base, e aí, como nas escolas itinerantes quem organizava tudo era o Movimento, o MST, então a gente fazia parte também dessa conjuntura, de toda essa discussão que tinha dessa proposta diferenciada aí para as escolas, tanto do assentamento, quanto, em especial, dos acampamentos.*

**Amanda:** Como e com qual frequência eram realizados os encontros para elaboração do Plano de Estudos?

**Entrevistado 3:** *Aí, eu não vou me lembrar, mas eu me lembro, assim, a gente acabava indo para Curitiba, nós tínhamos o apoio do governo, na época, que fazia junto essa discussão, na época do Requião. Então, nós íamos pra Curitiba, ficávamos acho que uma semana no encontro e, na época, quem veio ajudar a gente mesmo foi*

*o idealizador dos complexos de estudo, que é o Luiz Carlos de Freitas, ele é um professor lá de Minas Gerais, deixa eu me lembrar de onde que ele é.*

**Entrevistado 3:** *Então, ele fez aquele livro “A Escola-Comuna”, na verdade não é que ele fez, ele traduziu. Então o Luiz Carlos de Freitas veio nos encontros, em alguns dos encontros e trabalhou com a gente sobre o complexo de estudo, sobre tudo que ele já tinha feito em cima, então, do que ele falou. Com ele ali, a gente foi trazendo as atividades. Então, a primeira coisa, na verdade, que a gente precisou fazer foi um levantamento de tudo que tinha, no caso nosso aqui, no assentamento. Então a gente fez um tipo de inventário de quantas famílias, o que que tinha e qual era a produção e, assim, se tinha uma ponte de rio, montanha, então, a gente fez assim, se tinha associação, todo um levantamento, sabe? Primeiro, a gente precisava buscar os elementos concretos que essa comunidade tinha, que, no caso, o assentamento ou o acampamento que eles tinham, né? Se tinha bar, se tinha mercado, se tinha isso ou se tinha aquilo. Então a gente fez todo esse levantamento primeiro, que esse foi bem difícil, assim, de ser feito. Depois de ter feito essa etapa aí, a gente se reuniu, então, algumas vezes em Curitiba, com ele e em outros momentos também com a Marlene Sapelli, com a Roseli Caldart, que foram os que organizaram todo esse processo. E aí, cada coordenador de escola itinerante, cada escola itinerante tinha os seus coordenadores, eles vinham junto e a gente se reunia num grupo ali de vinte e cinco a trinta pessoas e ficava estudando e construindo essa proposta dos complexos de estudo.*

**Entrevistado 3:** *Mas eu acredito que, sei lá, acho que foi umas, duas, três vezes no ano que a gente se reuniu, mas não foi num ano, foi uma construção. Então acho que foram, eu não vou saber falar direito ao certo, porque daí teria que ver com a Marlene Sapelli, ela poderia dizer esses detalhes assim. Mas não foram tantos assim, porque a gente também não podia sair da muito da escola.*

**Amanda:** *Era feito um levantamento individual em cada escola, em cada comunidade e depois essas informações eram levadas para os encontros?*

**Entrevistado 3:** *Isso. Ali na escola, nós tivemos as meninas que estavam fazendo um curso, que eram do Movimento, mas que tinham sido nossas alunas, né? E moravam ali na comunidade e elas acabaram fazendo. E, em cada acampamento, também, eles*

*fazem esse levantamento. Antes de ir para as reuniões, porque que, na verdade, assim, o complexo de estudo, a base dele iniciava nesse levantamento, do que tinha e o que não tinha, para poder tirar os complexos em cima disso.*

**Amanda:** Quais etapas integraram o processo de elaboração do Plano de Estudos? De quais você participou?

**Entrevistado 3:** *Então, assim, como eu estava na direção, nem sempre eu estava diretamente em todas as etapas, porque ou ia às vezes um pedagogo ou, como te falei, essas ex-alunas nossas que organizaram, elas iam lá, discutiam com a gente e tal. Então, de um jeito ou de outro, eu sempre estava no processo, né, não necessariamente, às vezes que fosse eu lá para Curitiba, às vezes ia a pedagoga, às vezes ia a vice-diretora, outras pessoas ou professor, ou ex-aluno, enfim, existiam outras pessoas envolvidas, então nem tudo era eu que estava junto lá participando.*

**Amanda:** Então o processo não foi pré-dividido em etapas? O processo ia fluindo conforme os encontros iam acontecendo?

**Entrevistado 3:** *Na verdade, era dividido em etapas. Primeiro, você fazia esse inventário, depois, a gente ia para entender o processo de como que iria funcionar, depois, fomos para elaborar, depois, foi feito o documento escrito, depois, foi para a edição desse documento. Foram várias etapas, aí até chegar novamente na escola, para aí a gente passar para os professores, começar a reconstruir isso aí, a partir dos professores. Então são várias etapas.*

**Amanda:** Como foi feita a seleção dos temas dos complexos de estudo (as porções da realidade)?

**Entrevistado 3:** *Então, como eu falei para você, foi feito todo aquele levantamento e aí foram escolhidas algumas porções que fossem relevantes, vamos dizer assim, para todas as escolas que estavam ali. Por exemplo, vou pegar aqui um complexo de estudo. A luta pela reforma agrária era um tema referente tanto às escolas itinerantes quanto à nossa do assentamento, era um tema relevante para todos, então foi selecionado, para que, em cima disso, fosse trabalhado, né.*



**Amanda:** Como foi realizada a seleção de conteúdos para a disciplina de Matemática? Houve consulta a algum documento curricular nacional ou estadual, a livros didáticos ou outros materiais?

**Entrevistado 3:** *Então, a seleção dos conteúdos foi em cima das DCEs, do Paraná, a gente se embasou em cima do que já tinha, que era o nosso documento paranaense, que eram as DCEs.*

**Amanda:** Então todos os conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná estão também no Plano de Estudos?

**Entrevistado 3:** *Sim.*

**Amanda:** A decisão de colocar no Plano de Estudos todos os conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares era um consenso entre todos os participantes? Isso aconteceu nas outras disciplinas também? Por que você acredita que seria ou não relevante para os alunos a abordagem de todos os conteúdos?

**Entrevistado 3:** *Eu não estou lembrada agora, mas acho que sim, porque teria que trabalhar os conteúdos, né? Então, na verdade, o que a gente pensava era, assim, que tinha o conteúdo, mas a gente tinha que tentar contextualizar o conteúdo, fazer com que outros professores também, eu estou trabalhando um complexo e os demais professores também estão falando do mesmo complexo. Mas, daí, eu abordaria mais na área da matemática, outro da história, da geografia.*

**Amanda:** Levando em consideração a importância da articulação dos conteúdos com a vida, como foi feita a adequação dos conteúdos matemáticos à realidade em que as escolas itinerantes estavam inseridas?

**Entrevistado 3:** *Então eu vou te citar um exemplo aqui, vou ler um pouco do que a gente fez. Então nós tínhamos, por exemplo, uma porção da realidade, que era o complexo 1, que era a luta pela reforma agrária, então esse era o complexo, a porção da realidade, que era a luta pela reforma agrária. Aí, do ponto de vista da Matemática,*

*era relacionar os conteúdos específicos com a luta pela reforma agrária, fazendo analogias entre a história da própria matemática. Isso eu estou pegando lá no sexto ano, da própria matemática enquanto campo de disputa e a luta do Movimento, bem como pesquisar sobre a origem das famílias, o número de acampados, assentados, realizando o tratamento dessas informações, qualificando-as e organizando-as para analisá-las criticamente. Então, nesse complexo, a gente poderia trabalhar a história do número, lá no sexto ano, que a gente inicia toda aquela parte da história do número, dos maias, dos números egípcios, romanos, toda aquela parte. A gente fazia uma ligação com a história, com a luta pela reforma agrária e fazia esse contexto, trazendo essas duas, no caso a luta pela reforma agrária, mas também a luta numérica dos povos, trazendo, então, essa numeração e tal, aí conhecer os diversos sistemas de numeração, estabelecer as relações entre sistema decimal, tabular dados, interpretar, identificar os diferentes tipos de gráficos. Então a gente ia trazendo aí esses elementos da realidade e, na medida do possível, colocando os conteúdos. Os que a gente não dava conta, a gente trabalhava o conteúdo em si, você não deixava de trabalhar, a gente queria trazer mais, não menos coisas, né, então, sempre foi esse o objetivo.*

**Amanda:** Por que você acredita que seria ou não relevante para os alunos a abordagem de todos os conteúdos?

**Entrevistado 3:** *Então, eu acho assim, quanto mais conteúdos se puder trabalhar, melhor. A gente sabe, às vezes, que tem alguns conteúdos de matemática que você não consegue trazer muito a questão da realidade, mas que, para um outro momento, eles são importantes, então precisa trabalhar. Só que a gente sabe que, no dia a dia, dentro da sala de aula, nem todos os conteúdos a gente dá conta, por vários fatores, porque o tempo, em especial, a gente não dá conta de tudo, depende da turma, depende do aprendizado, então tem coisas que a gente não consegue trabalhar. Claro, a gente vai selecionando o que é essencial para aquela turma, mas, se a gente pudesse trabalhar tudo, seria melhor, porém, com o tempo, às vezes, a gente não dá conta de tudo e nem todo conteúdo a gente dá conta também de trazer a realidade. A gente se esforça ao máximo para que isso aconteça.*

**Amanda:** Quais critérios foram utilizados para fazer essa adequação dos conteúdos às porções da realidade?

**Entrevistado 3:** *Então, a gente ia olhando o complexo e, em cima do complexo, a gente ia trabalhando, conforme os conteúdos dariam para se adaptarem a ele também. Então, tipo, esse complexo se adaptava mais às questões da história da matemática e tal. Por exemplo, um outro complexo, produção de alimentos. Estou vendo isso só no sexto ano, deixa eu achar aqui. Então, aqui, eu já conseguia trabalhar os números naturais, trabalhar decomposição com números, antecessor, sucessor, toda essa parte, as operações com os números naturais trabalhar potência, radiciação, tudo dentro desse outro complexo já, grandezas e medidas, sistema monetário, tratamento da informação, porcentagem, então, dentro desse outro complexo, eu já conseguiria trabalhar outros conteúdos.*

**Amanda:** Nesse caso, o que era feito com os conteúdos que não possuíam articulação natural com a vida camponesa? Como eles eram organizados dentro do Plano de Estudos?

**Entrevistado 3:** *A gente ia fazendo as conexões possíveis e, daí, o que não conseguia fazer, e deixava os demais para o final. As demais disciplinas, quase todas, conseguiam. Matemática que tinha um ou outro conteúdo que não, daí a gente colocava igual.*

**Amanda:** Como diretora e professora de escola itinerante, você teve a oportunidade de utilizar o material produzido? Poderia apontar quais são os limites e possibilidades no processo de elaboração do Plano de Estudos?

**Entrevistado 3:** *Então, assim, como foi feito o material chamado Plano de Estudos, né? Então esse material foi para cada escola itinerante, foi lá para nossa escola, que é a do assentamento, então esse material foi muito trabalhado. O grande limite que eu achava, né, que eu estava na época como diretora, o grande limite é que, assim, todo ano, como é uma escola assentamento, a maioria dos professores que tinha oportunidade de trabalhar mais próximo das suas casas, eles trabalhavam. Então, todo ano, nós tínhamos uma rotatividade muito grande de professores. Aí, quando*

*chegavam os professores, era sempre uma proposta nova, aí, nós tínhamos que fazer todo um trabalho para que eles pudessem conhecer a proposta, para que eles pudessem entender todo esse ciclo de formação, que era o que a gente tinha, os complexos, tudo isso. Então, todo ano, até hoje, na verdade, é feito todo esse trabalho de conscientização, de como que funciona a escola. Então, esse trabalho é muito utilizado, sempre foi e aí foi, claro, reformulado, todo ano é reformulado, é refeito, é reorganizado, é visto onde que não ficou bom, o que pode ser melhorado, então, até hoje, os professores que estão lá, a direção, eles continuam fazendo esse trabalho. Então foi muito utilizado, sim, todo esse material é uma base para que a gente possa se embasar nele e melhorar ainda mais o que precisa ser melhorado.*

**Amanda:** Em sua opinião, qual a importância dessa proposta para as escolas do MST?

**Entrevistado 3:** *Então eu acredito, assim, que é muito importante essa proposta para as escolas do MST, é uma proposta inovadora. Na verdade, desde 2000, a gente já vem discutindo várias propostas diferentes, porque, para entender que é um povo organizado, numa forma diferente, um acampamento, tem toda uma forma de organização, um assentamento tem toda uma forma de organização, como as cidades também têm uma forma de organização. Então, é importante dar relevância para o espaço onde as pessoas estão, tentar trazer essa realidade, fazer uma conexão entre o que se vive e o que é de conteúdo. Então, eu acho que é muito importante, esse trabalho foi bem importante, eu acho que ele vem acontecendo, mais pessoas estudando. Teve os cursos de Licenciatura em Educação do Campo também, então, é construção de enxergar um espaço que era meio que “rural, está lá jogado, que não presta aqui, leva para lá”, então, hoje, já se tem um outro olhar. Eu acho que o que o MST trouxe, esse dizer assim “ó, não queremos coisa que venha enfiado goela abaixo, nós queremos construir algo diferente”, então eu acredito, assim, que é de grande importância, de uma relevância enorme, toda essa forma de construir uma escola, a partir do seu meio, da onde se vive, do seu próprio espaço, das suas próprias problemáticas, digamos assim.*