

# ENTRE MOVIMENTOS, INCLUSIVE OS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE CONHECIMENTO E DE IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Among movements, including the social ones: a discussion about knowledge and identity policies in the mathematics teachers training

**Gleice Aparecida de Moraes LIMA**

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

[gleice.moraes11@gmail.com](mailto:gleice.moraes11@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6652-2627>

**Filipe Santos FERNANDES**

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

[fernandes.fjf@gmail.com.br](mailto:fernandes.fjf@gmail.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-2964-3582>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

## RESUMO

Este artigo propõe uma discussão sobre políticas de conhecimento e de identidade demandadas e promovidas em cursos de formação de professores de matemática. Junto às aprendizagens que se dão no encontro entre os movimentos sociais, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professores de matemática, promovem-se reflexões sobre as posições políticas e identitárias assumidas em processos formativos de professores de matemática, apontando para as contribuições do alinhamento dessas posições às demandas de coletivos historicamente subalternizados, como setores populares urbanos, periferias, indígenas, negros, adultos e idosos, camponeses, identidades sexuais, regionais, geracionais e tantas outras diversidades que compõem as territorialidades nas quais se situam esses cursos ou nas quais os sujeitos dessa formação poderão atuar. Defende-se uma educação matemática que assuma um radical posicionamento frente às resistências que os cursos de formação de professores têm de reconhecer coletivos sociais, étnicos e raciais em suas políticas de conhecimento, na valorização de suas lutas como orientadoras da construção de políticas de identidade não só desses coletivos, mas também do próprio professor de matemática quando formado em espaços que fazem reverberar essas lutas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Identidade, Movimentos Sociais

## ABSTRACT

This article proposes a discussion about knowledge and identity policies demanded and promoted in mathematics teacher training courses. Along with the learning takes place in the encounter between social movements, the Degree courses in Rural Education and the training of mathematics teachers, thoughts are promoted on the political and identity positions taken in the training processes of mathematics teachers, pointing to the contributions of the alignment of these positions to the demand of historically subordinated collectives, such as popular urban sectors, peripheries, indigenous people, black people, adults and elderly, peasants, sexual identities, regional people, generational identities and so many other diversities that make up the territorialities in which these courses are located or in which the professionals of this training will be able to act. We defend a mathematical education that takes a radical positioning in the face of resistance that teacher training courses have to recognize social, ethnic and racial groups in their knowledge policies, in valuing their struggles as guidelines for the construction of identity policies not only for these groups, but also for the mathematics teachers themselves when they are trained in places that make these struggles reverberate.

**Keywords/Palabras clave:** Teacher Training, Identity, Social Movements

# 1 INTRODUÇÃO

Causava estranheza entre professores e alunos – e às vezes ainda causa – que sindicalistas e educadores populares pudessem ou possam ter algo a ensinar ou a dizer ao mundo acadêmico. (Ribeiro, 2013, p. 21)

Este texto nasce de reflexões presentes na pesquisa *Tornar-se professor do campo: representações sociais em movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática* (Lima, 2021). O objetivo da dissertação foi compreender movimentos das representações sociais do *tornar-se professor do campo* junto aos estudantes de uma turma da habilitação em Matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Metodologicamente, a pesquisa mobilizou memoriais produzidos pelos licenciandos durante o curso e duas rodas de conversa que abordaram, entre outros assuntos, seus processos formativos como professores de matemática do campo. Em uma escuta atenta às vozes dos *lecampinos*<sup>1</sup> que emergiram dos memoriais e das rodas de conversa, fez-se necessário tecer considerações sobre a participação de movimentos sociais na configuração dessas representações.

Embora questões relacionadas à educação escolar e ao ensino superior sejam colocadas como uma das prioridades na luta e na garantia de direitos, é importante destacar um cenário mais amplo de reivindicações, que envolve, por exemplo, questões sobre como o camponês vem superando e resistindo às condições de precariedade que lhe foram impostas há anos, construindo suas *políticas de identidade*. Essa construção, entendemos, é uma posição assumida para a reivindicação de políticas públicas voltadas a diferentes parcelas de uma população que, por anos, foi negligenciada pelo Estado e profundamente atingida pelas relações assimétricas entre campo e cidade.

O campo e o camponês, ao serem representados como condição de atraso territorial e subjetivo, viram, por muito tempo, as políticas voltadas para o campo, sobretudo no âmbito da Educação, organizadas conforme interesses econômicos centrados nos modos de vida urbano, com diferentes relevos em cada conjuntura. Nesse processo, o campo e os seus sujeitos foram considerados inferiores em relação ao modelo urbano; um lugar marginalizado, excluído ou esquecido por políticas públicas que preconizavam a cidade, em seus modelos econômicos e modos de vida.

---

<sup>1</sup> *Lecampino* é um termo que, na UFMG, faz referência ao estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Roseli Caldart (2009) analisa que os caminhos da Educação do Campo, paradigma educacional que preconiza a superação do antagonismo campo-cidade, estão, em sua natureza e destino:

profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo. (Caldart, 2009, p. 37)

Na perspectiva de entender a Educação do Campo como uma política pública, o papel dos movimentos sociais é realçado no sentido de garantir os direitos dos povos do campo, nas “lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas especialmente pelo MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo” (Caldart, 2012, p. 261). Para Monyse Barros (2013, p. 19), “no campo da luta social, os movimentos de trabalhadores, por muitos anos, empenharam-se em registrar a trajetória do ser coletivo, porém sem desconsiderar as trajetórias individuais”.

A reivindicação de uma educação voltada às demandas das comunidades camponesas vem se consolidando e, em particular, trazendo garantias à emancipação dos povos do campo. Uma delas é a maneira como essas populações, antes invisibilizadas e/ou inferiorizadas, passaram a se posicionar perante suas próprias necessidades, uma vez que se perceberam como parte de seu território. Assim, ao contrário das muitas histórias camponesas que são marcadas pelos efeitos do descaso do setor público, como o do êxodo rural, os movimentos sociais, junto à força coletiva advinda do campo, contribuíram e contribuem para que as pessoas continuem no campo em busca de melhores condições de vida e trabalho.

É assumindo a força coletiva desses movimentos que discutimos, neste texto, políticas de conhecimento e de identidade ligadas à formação de professores de matemática. Para isso, destacamos aprendizagens que se fundamentam do encontro entre os movimentos sociais, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a formação de professores de matemática. Acreditamos que essas aprendizagens podem contribuir com reflexões sobre as posições políticas assumidas por projetos de cursos de formação de professores de matemática e sobre a necessidade de alinhar essas posições às demandas de coletivos historicamente subalternizados, como setores populares urbanos, periferias, indígenas, negros, adultos e idosos, identidades sexuais, regionais,

geracionais e tantas outras diversidades sociais que compõem as territorialidades nas quais se situam esses cursos ou nas quais os sujeitos dessa formação poderão atuar.

Este texto está organizado em três partes: na primeira, discutimos a importância dos movimentos sociais na configuração histórica dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo; na segunda parte, fundamentados na pesquisa de Lima (2021), analisamos como os movimentos sociais atuam sobre as representações do *tornar-se professor do campo* de estudantes da habilitação em Matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG; por fim, tecemos considerações sobre a formação de professores de matemática a partir das relações entre os movimentos sociais e a educação matemática, reavaliando políticas de conhecimento e de identidade.

## **2 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A compreensão da Educação do Campo como um movimento de luta recebe destaque por volta da década de 1990. Em um cenário de reivindicações de movimentos sociais, germinaram, no Brasil, iniciativas que buscavam resolver históricos problemas em educação no meio rural. Segundo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), as demandas se estabeleciam, por exemplo, pela falta de professores efetivos; pela forte presença de professores sem formação, principalmente, em nível superior; além de currículos pouco relacionados com o contexto do campesinato.

Diante dessas demandas, em 1997, surgiu efetivamente o Movimento da Educação do Campo, e “a partir daí começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]” (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 229). O Pronera emerge como um símbolo de fortalecimento do protagonismo dos movimentos sociais representando uma ação mais concreta de política pública para a Educação do Campo, sendo instituído “em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária” (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 229). Nos seus mais de 20 anos de existência, o Pronera contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis, da alfabetização ao ensino superior.

Os primeiros cursos apoiados pelo Programa estavam restritos ao acesso e

garantia à educação básica e a áreas diretamente ligadas ao trabalho no campo (Santos, Molina & Jesus, 2010). Por isso, embora o Pronera tenha se direcionado aos cursos de Pedagogia da Terra, Veterinária e Agronomia, agregou também um vasto conhecimento aos cursos de Licenciatura que formavam educadores do campo, induzindo, inclusive, à criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

O Procampo, criado em 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), é uma política de formação de educadores implantada inicialmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Brasília (UnB). Trata-se, necessariamente, de um programa que oportuniza, em consonância com as universidades brasileiras, incentivos a moradores e trabalhadores de áreas rurais para se tornarem professores de escolas dessas áreas por meio de uma formação em cursos específicos de Licenciatura.

Quando da implementação do Procampo, a proposta era que os cursos fossem realizados em polos. E mais uma vez os movimentos sociais exigiram que os cursos acontecessem no espaço da Universidade, uma vez que viver o espaço da Universidade Pública seria importante e inspirador para a Educação do Campo, já que a representatividade de ser aluno dentro do espaço da Universidade é diferente de ser aluno da Universidade em um polo distante deste lugar de pertencimento. Assim, depois do processo de institucionalização, a demanda foi dar conta de “convencer” a Universidade de que ela não perderia o status de uma instituição de referência. Bierhals, Conte e Cinelli (2018, p. 37) sinalizam que:

a partir de estudos e debates ocorridos sobre a Educação do Campo, bem como, de experiências e atuação concreta nessa modalidade de educação, a relação da Universidade com a Educação do Campo tem sido de tensionamentos pelo fato de adentrar ao espaço universitário sujeitos que, de certa maneira, desestabilizam o modus operandi dessas instituições. São os outros sujeitos com suas pedagogias que passam a ocupar a Universidade, como lugar que “não é seu”, visto como lugar que nunca poderia ser seu, de camponês/a, pobre, sem-terra.

Uma estrutura inicial para a implantação da política de formação de educadores foi elaborada por um Grupo de Trabalho, iniciando com uma experiência piloto de Licenciatura em Educação do Campo. Naquele momento, os movimentos sociais demandaram do Ministério da Educação (MEC) um curso institucionalizado, que direcionasse quais e em que momento as universidades ofertariam tais cursos, com o intuito de mobilizar os interessados a participar da proposta. Os movimentos sociais,

como traz Miguel Arroyo:

passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. (Arroyo, 2007, p. 165)

Em resposta às reivindicações apresentadas pelo Movimento da Educação do Campo, nos anos de 2008 e 2009, outras instituições públicas de Ensino Superior foram convocadas pelo MEC, por meio de editais, para ofertarem cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Dessas instituições, 32 tiveram suas propostas de cursos aprovadas e passaram a ofertá-lo. Porém, segundo Mônica Molina (2015), sem nenhuma garantia de continuidade, uma vez que os editais eram realizados para apenas uma turma.

Com a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010 e instituído em 20 de março de 2012, essas demandas foram avaliadas e intervenções reelaboradas com vistas à garantia do direito à educação dos sujeitos do campo. O Pronacampo traz em seu escopo várias ações relacionadas às especificidades educacionais do campo, sendo elaborado em torno de quatro eixos estruturantes: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação Inicial e Continuada de Professores; 3) Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e 4) Infraestrutura Física e Tecnológica.

O Eixo 2, foi visto como uma conquista significativa frente aos desafios advindos da Educação do Campo, como a definição de um custo-aluno diferenciado, a oferta regular dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o acompanhamento das ações formativas. Por ser uma política recente, o Pronacampo segue em debate no âmbito da Educação do Campo<sup>2</sup>.

Como já destacado, a UFMG foi uma das instituições de Ensino Superior que participou da experiência piloto de oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, incluindo uma habilitação em Matemática. A Universidade já possuía experiência na área com o curso de Pedagogia da Terra, criado em 2005, com o apoio do Ministério da Educação, com ações diretamente vinculadas a movimentos sociais do campo. A efetivação da Licenciatura em Educação do Campo como curso institucional da UFMG

---

<sup>2</sup> Ramofly Santos (2017, p. 220) destaca dois pontos principais de atenção ao Pronacampo: “A restrição ao protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na elaboração das ações desta política está bem distante do cenário em que foram elaboradas as políticas anteriores” e “o predomínio do agronegócio, disputando os recursos públicos”.

teve início em 2009, por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Para Línlya Sachs (2016), a partir dessas ofertas de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, começaram questionamentos sobre a formação de professores de matemática nesses cursos. Embora os cursos de Licenciatura em Educação do Campo sejam voltados, prioritariamente, para as questões e demandas do campo, há uma evidente preocupação com o papel das disciplinas de conteúdo matemático na formação desses professores.

Em geral, os cursos que formam professores de matemática têm especificidade na *disciplina*, conhecimento hegemônico que se articula pelos os saberes produzidos no espaço científico-acadêmico. Na Licenciatura em Educação do Campo, porém, a Matemática assume o papel de *área do conhecimento*, trazendo rompimentos, mas não desligamentos, com a matemática que se situa nas formas do conhecimento hegemônico. Para Fernandes (2019, p. 29), na formação de professores de matemática em Licenciaturas em Educação do Campo “novas educabilidades são disparadas, sendo necessário recolocar questões epistemológicas e curriculares para que não haja confusão entre esses dois modos de pensar e praticar a formação de professores”. As intencionalidades dessa formação são destacadas por Wagner Auarek e Floriano Viseu (2017, p. 1), quando escrevem:

no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo na área da Matemática, a proposta de formação privilegia a perspectiva de um currículo integrado em detrimento de uma perspectiva [exclusivamente] hegemônica. Procura-se, assim, formar um cidadão e educador matemático crítico/reflexivo capaz de problematizar e atuar na comunidade em que se insere na busca de estratégias que ajudem a dar resposta a questões emergentes na/da realidade dessa comunidade. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a compreensão do conhecimento matemático como construção sociocultural inspirada em princípios etnomatemáticos.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, além da formação por áreas de conhecimento, adota a *formação em alternância*, com tempos e espaços diferenciados envolvendo tanto a Universidade quanto as comunidades rurais de origem dos licenciandos, sendo essas últimas espaço fundamental em seus processos formativos<sup>3</sup>. No curso, os contextos sociais, econômicas, culturais, políticas, ambientais, territoriais e outros que configuram o campo assumem centralidade no projeto curricular e

---

<sup>3</sup> Não aprofundaremos na discussão sobre a *formação em alternância*, mas indicamos o trabalho de João Begnami (2019).

nas atividades empreendidas<sup>4</sup>, explicitando a importância de articular a formação de professores de matemática aos saberes e fazeres próprios do modo de vida camponês (Sachs & Elias, 2016). Outras ações podem ser percebidas no âmbito da avaliação de políticas públicas direcionadas às escolas de comunidades rurais e suas especificidades didático-pedagógicas ou no engajamento dos estudantes em coletivos camponeses, como movimentos sociais, associações, cooperativas, grupos religiosos etc.

Apresentado esse breve cenário histórico dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, analisamos, a partir do trabalho de Lima (2021), como os movimentos sociais movimentaram representações do *tornar-se professor (de matemática) do campo* de estudantes da turma da habilitação em Matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

### **3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O *TORNAR-SE PROFESSOR (DE MATEMÁTICA) DO CAMPO***

A insurgência da Educação do Campo esteve ligada a um processo histórico de luta e resistência, colocando-se como movimento reativo, mas também, propositivo. Quando os movimentos sociais e sindicais pensaram ações em torno da Educação do Campo, vieram junto outros direitos para além da educação. Assim como afirma Molina (2009, p. 189), “a Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento”. Para o sujeito do campo, a Educação do Campo se apresenta como instrumento que promove o processo de compreensão e transformação de sua realidade. A educação passa a ter a função social a que se propõe a partir do momento que ela intervém na realidade do sujeito, este passa a ter consciência da sua realidade, e a partir desse contexto, age sobre ela. Paulo Freire, nosso patrono, nos faz refletir sobre uma Pedagogia Libertadora.

nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de antagonismo entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção. (Freire, 1970, p. 26)

Na Educação do Campo, é consensual a necessidade de inserção de seus sujeitos

---

<sup>4</sup> Sobre ações que relacionam o conhecimento matemático às dimensões do contexto camponês, ver Fernandes (2019) e Fernandes e Coutinho (2021).

em uma luta mais ampla, que reivindica o reconhecimento da identidade do camponês; a luta pela terra; a luta por melhores condições, não somente pela Educação; a luta contra estigmas sociais construídos para o sujeito do campo. Assim como coloca a estudante Lucina em sua fala, reproduzida a seguir, o professor do campo será também protagonista nessas lutas, tornando-se exemplo por sua e pela redenção do povo camponês.

*E aí nós, que já fomos alunos e agora vamos ser professores, e alguns já são, tem que trabalhar nessa conscientização e não ajudar a reproduzir esse cenário. Porque isso permanece até hoje! Porque está sendo reproduzida! Porque o campo, desde o período da colonização, foi visto como marginalizado, menosprezado, e até hoje ele está sendo! Mas, por quê? Se surgissem pessoas que lutassem por esse lugar e que tentassem representá-lo em diversas instâncias, esse cenário, sim, pode ser mudado. É preciso conscientizar. Eu vejo que teve mudanças. Eu vi que o preconceito é menor do que no período em que eu estudava, mas ele ainda existe.* (Fala da estudante Lucina sobre o preconceito em relação ao campo e ao papel do professor nesse cenário)

Essa referência à superação de visões depreciativas do campo e do camponês, assentada na luta pela terra, chama a atenção por envolver a relação dos lecampinos com os movimentos sociais. Assim, no processo de escuta das vozes dos lecampinos, fez-se fundamental tecer considerações sobre movimentos outros, como os movimentos sociais, que se entremeiam à Educação do Campo e que sustentam essa formação.

Caldart (2009) nos conscientiza sobre a luta pela Educação do Campo e nos mostra que ela exige uma tomada de posicionamento teórico, mas, sobretudo, político e prático. É histórico que a luta dos movimentos sociais e sindicais intervieram e intervêm nas articulações que fortalecem as políticas públicas para a Educação do Campo. Há, assim, uma preocupação por uma Educação *do, no e para* o Campo, que se materialize nessas lutas com a busca do rompimento dos pressupostos de uma Educação Rural.

Dentre as ações dos movimentos sociais, destacamos a luta para garantir o acesso e a permanência do camponês em espaços acadêmicos, especialmente em cursos de formação de professores. Trazemos da estudante Josiane uma fala, ainda no início do curso, quando em seu memorial diz que *“se sentia um peixe fora d’água”* por chegar na Universidade e perceber que o curso tinha envolvimento com os movimentos sociais e sindicais, com os quais ela não tinha familiaridade. Achava *“estranho”!* Então, a estudante traz um questionamento em que ela própria elabora uma resposta: *“Como seria possível que em uma Faculdade de Educação tivessem pessoas cantando e levantando a bandeira de movimentos sociais e sindicais e nos chamando para lutar junto com eles?”*. A resposta vai ao encontro da conscientização que tanto buscam aqueles que lutam pela Educação do Campo: *“aos poucos passei a entender que isso também era educação e passei a fazer parte dessa luta”* (Trecho do memorial da estudante Josiane).

A demarcação trazida pela estudante Elizara sobre esse contexto de luta pela terra, iniciado desde os movimentos sociais, como o MST, e discutido ao longo do curso, ajuda-nos a compreender a forte relação do curso de Licenciatura em Educação do Campo com os movimentos sociais.

*E outro ponto que eu acho é que a educação do campo aumenta a visão de mundo, porque já passa ali, pela ocupação do solo. Ela nos liga à nossa história. A gente volta lá pra ver como é que foi a questão do êxodo. Por que hoje as cidades estão inchadas e o campo, né? Ela já vem do MST, desse contexto de luta pela terra. Então, ela já te traz uma contextualização geral política, agroecologia, do trato com a terra. Porque a gente sabe que aqui tem muita gente que vem do campo, mas é um campo que utiliza um veneno pra matar mato ou, às vezes, algum veneno na horta. Então, esse estudante [da Educação do Campo] já vai ter uma visão diferente até da atuação da família lá no campo. Eu vejo esse curso [...] com um diferencial pra abrir mesmo para as questões sociais. Pra universidade estar colocando ali no currículo todas essas questões que muitas vezes as outras áreas não vão trazer. Às vezes eu brinco que a educação do campo é um modo diferente e que muitos cursos se tornam mais um grau. Um ensino terciário, mas que não contextualiza dentro da profissão. Quantas coisas que a gente conversa aqui [no curso] sobre essa questão do “ser professor”. (Fala da estudante Elizara sobre a luta pela terra e o aprendizado trazido junto aos movimentos sociais)*

É nesse sentido que entendemos que o *tornar-se professor do campo* também recebe a marca deixada pelo processo formativo de movimentos sociais que, embora sempre estivessem envolvidos nessa luta, são constantemente atacados por processos de criminalização. Na Universidade, o camponês elabora outro sentido a esses movimentos, diferente daqueles estereotipados pelos meios de comunicação. Como enfatiza Ribeiro (2010, p. 24), “Tais movimentos formulam críticas e colocam demandas que impõem aos educadores a necessidade de repensar a formação de professores e os processos de escolarização oferecidos e vivenciados pelas classes populares”. Nessa direção, a estudante Amanda destaca:

*Querendo ou não, já é uma posição política que a gente carrega com a gente. Dado o envolvimento, já de engajamento, dos movimentos sociais e sindicais que promoveram essa entrada na universidade. Vem de um trabalho antes, durante e depois. Pra quem passou pelo curso e que chegou despercebido dessas relações políticas, com certeza, o curso promove essa formação de continuar disseminando essas sementes. (Fala da estudante Amanda sobre a referência de educação e de professor promovido pelo engajamento nos movimentos sociais e sindicais)*

Conforme nos traz as estudantes, quem passou pelo curso procura compreender que o acesso e a permanência do camponês no ensino superior derivam de uma longa e exaustiva caminhada dos movimentos sociais junto aos coletivos do campo. Por isso, em suas narrativas, passam a se identificar como *sujeitos coletivos do campo*, que precisam “*espalhar as sementes dessa luta*”. Nesse sentido,

a construção do perfil do educador do campo [...] vai se forjando, na maior parte

das experiências, a revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos. (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p 236)

Um dos propósitos da Educação do Campo, e vamos nos ater somente à habilitação em Matemática, é formar professores de matemática que a considerem, como destaca o Projeto Pedagógico do Curso, “uma produção humana, socialmente situada e que, especialmente em situações camponesas, dissipe a história de seleção, de classificação e de exclusão que marca a matemática escolar” (UFMG, 2019, p. 7). Segundo Gomes (2014), a Universidade e a Escola são instituições *potencialmente* formadoras de um professor e, por isso, os professores do e no campo são constantemente desafiados a congregar os princípios dessa formação com as tensões presentes na profissionalização docente de um professor de matemática, articulando formas de pensar, sentir e agir que são próprias de seus territórios camponeses com outras, demandadas pelos currículos prescritos pelo Estado.

É importante destacar que tanto os lecampinos quanto o projeto do curso não propõem o abandono dos saberes e procedimentos construídos e difundidos por uma cultura hegemônica capitalista, urbana, industrial, científica e tecnológica. Como destacado na próxima seção, reconhecemos como legítima a reivindicação desses conhecimentos procedentes de campos disciplinares, como a Matemática, por movimentos sociais e sujeitos da Educação do Campo. Acreditamos que é na experiência do contato entre diferentes saberes que podem ser produzidos novos sentidos para a educação, para a escola, para o campo e para o modo de vida camponês. Assim,

A utilização de áreas de conhecimento para organização curricular não se apresenta com um fim em si mesmo ou como etapa obrigatória na implementação de projetos interdisciplinares voltados para a construção do conhecimento em uma perspectiva da totalidade, mas sua potencialidade está no estabelecimento de espaços de diálogo antes inexistentes nas escolas e dos centros de formação. [...] as áreas do conhecimento [são] um facilitador para a superação do pensamento disciplinar dominante (Rodrigues, 2011, p. 134).

Por fim, destacamos que a presença dos movimentos sociais na formação de professores de matemática no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG permite situar o processo formativo na relação entre escola, universidade e a vida. Trata-se de mobilizar as práticas escolares e formativas vinculadas à matemática para possibilitar *uma vida com outras formas de vida*, podendo os *sujeitos coletivos* envolvidos no processo educacional decidirem os conhecimentos que mobilizarão frente às

demandas de suas realidades, descortinando processos de naturalização ou de invisibilidade de certas formas de vida na escola e na universidade.

A seguir, destacamos como as aprendizagens do encontro entre movimentos sociais e as Licenciaturas em Educação do Campo nos possibilitam pensar políticas de conhecimento e de identidade que se configuram na formação de professores de matemática.

#### **4 POLÍTICAS DE CONHECIMENTO E DE IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

No texto *O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática?*, publicado nos Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, em 2004, Gelsa Knijnik propõe uma reflexão sobre as aprendizagens que nós, educadores matemáticos, podemos ter quando nos aproximamos de movimentos sociais que, histórica e contemporaneamente, colocam-se em oposição a políticas hegemônicas, na luta pela formulação, defesa e/ou efetivação de direitos. Seguindo a reflexão proposta pela autora, apresentamos aprendizagens para a formação de professores de matemática a partir do encontro entre os movimentos sociais e a Licenciatura em Educação do Campo, tratadas na seção anterior.

O ponto de partida do texto de Knijnik (2004) é a defesa legítima dos movimentos sociais de acesso aos conhecimentos hegemônicos, o que inclui a matemática praticada nos gabinetes. A autora descreve que os movimentos sociais “estão cientes desta situação social limite em que nos encontramos” (p. 2); uma situação marcada por assimetrias sociais, econômicas, culturais, políticas, ambientais, territoriais, de gênero, de raça e de etnia, geracionais e tantas outras marcadas por uma globalização excludente e belicista que se faz, também, pelo conhecimento hegemônico. Os movimentos sociais não fazem essa reivindicação como uma tentativa de participar das formas de sociabilidade que se estabelecem a partir desses conhecimentos, como um meio de assimilação de identidades, mas como uma possibilidade de inserção de indivíduos e coletivos em estruturas de poder que, no limite, são decisórias para a superação dessas assimetrias.

Contudo, os movimentos sociais estão interessados não só no conhecimento hegemônico, na matemática da *tribo europeia* (Lizcano, 2004), mas reivindicam também uma matemática produzida em um *ethno* situado em suas dimensões culturais próprias.

Não se trata, como destaca Knijnik (2004), “de um simples desejo de verem ‘respeitada’ sua cultura, seus valores, seus modos de estar no mundo” (p. 3). Para a autora, o que está em jogo “é a política do conhecimento e como esta se relaciona com a política da identidade” (p. 3), sendo “muito mais do que um ‘mero respeito’, não que isto seja pouco” (p. 3).

Existe uma política de conhecimento que nos faz acreditar em um modo único de organização da educação escolar, fundamentado nas políticas de identidade demandadas e promovidas por um “conhecimento dominante, que esconde, através de uma manobra bastante sutil [...], a marginalização de determinados conteúdos, determinados saberes, interditando-os no currículo escolar” (Knijnik, 2004, p. 3-4). A busca por uma educação escolar que reconheça histórias e conhecimentos de grupos específicos é uma luta por uma identificação política e cultural que busca revisitar as lógicas de produção e assimilação identitária demandadas e promovidas pelo conhecimento hegemônico e que configuram processos educacionais nos âmbitos social e escolar.

Nessa direção, Fernandes (2019) enfatiza a construção de um currículo na formação de professores em que os saberes populares e os científico-acadêmicos não se opõem, mas participam “juntos e de forma qualificada visando à compreensão e à valorização por parte dos alunos dos saberes de sua cultura, sem negligenciar o acesso aos saberes historicamente construídos e difundidos pela sociedade capitalista” (p. 33). Na Educação do Campo, em particular, pode-se trabalhar em uma região fronteira que busca “na experiência de contato entre esses saberes a produção de sentidos para a educação, para a escola, para o campo e para o modo de vida camponês urbana, industrial, científica e tecnológica da qual inevitavelmente participamos” (p. 33).

Entretanto, a aproximação entre os saberes populares e os científico-acadêmicos não precisa se dar apenas em cursos que atendem diretamente certas populações, como aqueles que formam professores para comunidades rurais ou indígenas, mas também em cursos de Licenciatura situados em grandes centros e com centralidade no conhecimento hegemônico, disciplinar. Também esses cursos podem se alinhar a lutas instauradas nas disparidades dos espaços urbanos, por exemplo, como as das periferias, dos quilombos urbanos, das classes trabalhadoras (operários, trabalhadores informais etc.), dentre outras. A esses grupos também é negada uma educação de qualidade socialmente referenciada, sendo oportuna uma atenção aos modos como a formação de professores de matemática pode se articular com as suas demandas educacionais, construindo processos formativos que não afastam das paisagens de desigualdade que

configuram, também, os grandes centros.

Na construção desse cenário, em que outras políticas de conhecimento demandam outras políticas de identidade. Para Fernandes e Garnica (2021, p. 7), “é impossível falar da formação de professores (no singular – a formação) ou mesmo do professor de Matemática (no singular – o professor)”. Isso porque “em um país como o Brasil, onde as instituições formadoras agregam em suas estruturas as vantagens e as negatividades do espaço e do tempo em que elas são criadas” (Fernandes & Garnica, 2021, p. 7), a pluralidade de demandas educacionais impossibilita a ideia de um professor de matemática “genérico”, formado segundo diretrizes previamente estabelecidas e rígidas. Pensamos que a aproximação desses cursos com os movimentos sociais ou outros grupos que lutam pela garantia de direitos permite “considerar essa pluralidade de ingredientes para se pensar nos processos de formação, explicitando – ao invés de escamotear – as cicatrizes dessas formações todas, ao invés de planificá-las, tornando-as um todo do qual são indiscerníveis as partes” (Fernandes & Garnica, 2021, p. 9).

Os movimentos sociais podem contribuir com a construção de uma educação matemática que se coloque frente às estruturas de poder, exigindo a ocupação de espaços públicos, como instituições e instâncias educacionais, para questionar os ideários e discursos que se alinham com projetos políticos que atuam na hierarquização de corpos, saberes e territórios. Aqui, a educação matemática pode se encontrar com lutas por horizontes de existência diferentes daqueles perpetuados pelas estruturas de poder que atuam pela educação, afirmando políticas identitárias e culturais que se afastam da assimilação das identidades subalternizadas impostas por essas estruturas. Na educação escolar e no ensino superior, a educação matemática pode se comprometer com as políticas de identidade demandadas e promovidas pelo conhecimento matemático que mobiliza, buscando produzir “fissuras no tecido curricular [...] em um processo com o qual nós, educadoras e educadores matemáticos, temos muito a aprender” (Knijnik, 2004, p. 8).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos mostrar como a Educação do Campo e os projetos de formação de professores que dela derivam são marcados pela presença efetiva dos



movimentos sociais. Mesmo com os ataques aos movimentos sociais, constantemente alvos de processos de criminalização, mostramos como esses movimentos podem receber sentidos outros na Universidade, de forma que suas trajetórias se entrelacem às trajetórias dos cursos de formação de professores de matemática, em uma política de conhecimento e de identidade que se afaste das lógicas de produção e assimilação identitária firmadas por estruturas de manutenção de desigualdades.

Devemos reconhecer, contudo, que as demandas dos movimentos sociais, quase sempre, não serão as mesmas daquelas previstas nas normativas do Estado para a formação de professores. Em geral, essas orientações partem de posições políticas antagônicas, apresentando concepções diferenciadas sobre a função social da escola e da qualificação de docentes. Nesse tensionamento, é fundamental reavaliar as políticas de conhecimento e de identidade de nossos cursos de formação de professores a partir de experiências sociais concretas, colocando os processos formativos *a serviço* das reivindicações e das necessidades de indivíduos e coletivos que são o público alvo da formação e atuação de professores.

Por fim, defendemos que a educação matemática precisa assumir um radical posicionamento frente às resistências que os cursos de formação de professores de matemática têm de reconhecer coletivos sociais, étnicos e raciais em suas políticas de conhecimento, na valorização de suas lutas como orientadoras da construção de políticas de identidade não só desses coletivos, mas também do professor de matemática quando formado em espaços que fazem reverberar essas lutas. Os movimentos sociais podem contribuir com a construção de uma formação política e identitária que aproxima a universidade das territorialidades onde nós, professores de matemática, nos tornamos *efetivamente* professores de matemática.

## REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, 27(72), 157-176. doi: 10.1590/S0101-32622007000200004
- Auarek, W. A., & Viseu, F. (2017). Especificidades da formação do professor de Matemática para escolas do campo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Ext.*(6), 90-95. doi: 10.17979/reipe.2017.0.06.2300
- Barros, M. R S. (2013). *Os Sem Terrinha: Uma História da Luta Social no Brasil (1981 - 2012)* (Tese de Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

- Begnami, J. B. (2019). *Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância* (Tese de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Bierhals, P. R., Conte, I. I., & Cinelli, C. (2018). Educação do campo e o acesso à educação superior. *Revista de Educação Popular*, 17(2), 35-50. doi: 10.14393/REP-v17n22018-art03
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. doi: 10.1590/S1981-77462009000100003
- Caldart, R. S. Educação do Campo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Pereira, & G. Frigotto. (Eds.), *Dicionário da Educação do Campo*. (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Fernandes, F. S. (2019). Formação de Professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo: entre cartas, epistemologias e currículos. *Bolema*, 33(63), 27-44. doi: 10.1590/1980-4415v33n63a02
- Fernandes, F. S., & Coutinho, E. P. (2021). Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática: por uma Reforma (Agrária) do Saber. *Revista de Educação Matemática*. (no prelo).
- Fernandes, F. S., & Garnica, A. V. M. (2021). Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. *Perspectivas da Educação Matemática*, 14(34), 1-16. doi: 10.46312/pem.v14i34.12785
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, E. B. (2014). *Aprendizagem docente e desenvolvimento profissional de professores de matemática investigação de experiências colaborativas no contexto da Amazônia paraense* (Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). *Panorama da Educação do Campo, 2007*. Brasília: INEP/MEC. Recuperado de: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panorama\\_da\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf)
- Knijnik, G. (2004, julho). O que os movimentos sociais têm a dizer à Educação Matemática? In *Anais VIII do Encontro Nacional de Educação Matemática* (pp. 1-9). Recife: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Recuperado de <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/15/PA06.pdf>
- Lima, G. A. M. (2021). *Tornar-se professor do campo: Representações Sociais em Movimento em uma Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em*

*Matemática* (Dissertação de Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Lizcano, E. (2004). As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso. In G. Knijnik, F. Wanderer, & C. Oliveira. (Eds.), *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. (pp. 124-138). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. doi: 10.1590/0104-4060.39849
- Molina, Mônica. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253. doi: 10.17058/rea.v22i2.5252
- Ribeiro, M. (2010). *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.
- Rodrigues, R. (2011). Reflexões sobre a organização curricular por áreas de conhecimento. In M. C. Molina; L. M. Sá. (Eds.), *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto*. (pp. 123-147). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sachs, L. (2018). Currículo de matemática na educação do campo: panoramas e zoons. *Zetetiké*, 26(2), 404-422. doi: 10.20396/zet.v26i2.8647567
- Sachs, L., & Elias, H. R. A. (2016). Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *Bolema*, 30(55), 439-454. doi: 10.1590/1980-4415v30n55a07
- Santos, R. B. (2017). História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51), 210-224. doi: 10.12957/teias.2017.24758
- Santos, C. A., Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Eds.), *Memória e História do PRONERA: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

Entre movimentos, inclusive os sociais: reflexões sobre políticas de conhecimento e de identidade na formação de professores de matemática

### Gleice Aparecida de Moraes Lima

Mestre

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

gleice.moraes11@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6652-2627>

### Filipe Santos Fernandes

Doutor

Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Belo Horizonte, Brasil

fernandes.fjf@gmail.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-2964-3582>

### Endereço de correspondência do principal autor

Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, CEP: 31270-901.

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** G. A. M. Lima, F. S. Fernandes

**Coleta de dados:** G. A. M. Lima

**Análise de dados:** G. A. M. Lima

**Discussão dos resultados:** G. A. M. Lima, F. S. Fernandes

**Revisão e aprovação:** G. A. M. Lima, F. S. Fernandes

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

### FINANCIAMENTO

CAPES - Bolsa.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Parecer n. 3.803.156 – CEP/UFMG.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Revemat** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Grupo de Pesquisa em Epistemologia e Ensino de Matemática (GPEEM). Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### EDITOR – uso exclusivo da revista

Mérciles Thadeu Moretti e Rosilene Beatriz Machado

### EDITOR EDIÇÃO ESPECIAL – uso exclusivo da revista

Regina Célia Grando e Adair Mendes Nacarato

### HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 29-07-2021 – Aprovado em: 24-11-2021

