

Relação comunidade e escola na atividade docente: um exemplo dos Kalunga do Mimoso (Tocantins)

Teacher's activity in the relationship between community and school: an example of the Kalunga Mimoso (Tocantins)

Kaled Sulaiman Khidir

Universidade Federal do Tocantins (Câmpus de Arraias) – UFT/Brasil

RESUMO

A atividade docente de professores de escolas em territórios quilombolas são objeto deste artigo. Nele, apresentamos e discutimos vivências do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) e do Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), no sudeste tocaninense. Além disso, analisamos o filme-documentário *Escola Quilombo: educação cultivada*, produzido pelo Gepec/Obeduc, a luz da Teoria da Atividade. Nosso objetivo é vislumbrar como a atividade humana, nas suas diversas formas culturais, reverberam em contextos escolares. Para tanto, iniciamos com uma apresentação dos termos e conceitos da Educação do Campo e, a partir dela o de quilombo. Tomamos como cenário uma escola municipal dentro do território do povo Kalunga do Mimoso. Nas falas e nas atividades do professor (dentro e fora da sala de aula), observamos que os conhecimentos da comunidade e de sua cultura são instrumentos preponderantes no seu fazer docente. De posse deles o professor consegue produzir atividades de ensino que possibilitam uma aprendizagem que promove o desenvolvimento dos seus alunos.

Palavras-chave: Atividade docente. Educação escolar quilombola. Cotidianos escolares campesinos. Kalunga do Mimoso.

ABSTRACT

The teacher's activities in quilombola territories schools are the subject of this article. In it we present and discuss experiences of the Group of Studies and Research in Rural Education (GEPEC) and Field Education Centre (OBEDUC) in Tocantins southeast. Furthermore, we analyzed the documentary film school Quilombo: cultivated education, produced by GEPEC/Obeduc at the light of the Activity Theory. Our goal is to realize how the human activity in its various cultural forms reverberates in the school settings. Therefore, we started with a presentation of the terms and concepts of Rural Education and from it the quilombo. We like setting a public school within the territory of Kalunga Mimoso people. In the speeches and the teacher's activities (inside and outside the classroom), we observed that community knowledge and culture are crucial tools in their teaching practice. In possession of them the teacher can produce educational activities that provide learning that promotes the development of their students.

Key-words: Teaching activity. Quilombo scholastic education. Campesinos school everyday. Kalunga Mimoso.

Introdução

As escolas na zona rural, em sua maioria, padecem mais de estrutura física e recursos didático-pedagógicos do que as localizadas nas cidades. Contudo, a existência (resistência) dessas escolas meio rural tem um papel fundamental na educação dos sujeitos que vivem do e no campo.

Neste artigo, perpetraremos uma discussão sobre a atividade docente de um professor de uma escola situada na zona rural do município de Arraias, Tocantins, numa comunidade remanescentes quilombolas, os Kalunga do Mimoso. A escolha do sujeito deu-se pela sua história de mais de vinte anos de resistência e *insubordinação criativa*⁵ na luta por educar as crianças de sua comunidade.

Neste contexto, interessa-nos entender qual o papel da escola para esta comunidade? Como é a atividade docente neste lugar? Como é vista essa atividade pelos pais dos alunos? Que outras atividades o professor desenvolve dentro de sua comunidade? Como desempenha a atividade pedagógica na sua escola? Que elementos socioculturais este professor mobiliza no ensino da matemática?

Na busca de respostas a essas indagações, discorreremos sobre algumas vivências nos momentos de formação dos licenciandos em atividades de pesquisa e extensão, realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) e do Observatório da Educação do Campo (OBEDUC).

Neste artigo, apresentamos e discutimos os conceitos de *campo* para entendermos de que forma os remanescentes de quilombos estão inseridos na *educação do campo*. Em seguida, faremos uma análise das atividades (dentro e fora da sala de aula) desenvolvidas por um professor de uma escola quilombola, à luz da Teoria da Atividade.

A educação do campo pelos sujeitos do/no e para o campo

A Educação do Campo tem se constituído por diferentes contextos sociais estruturados a partir de uma lógica econômica, política, social, epistemológica e cultural. Ela se instituiu a partir dos movimentos sociais organizados. Nas palavras de Arroyo et al. (2011)

o movimento de construção de um novo capítulo da história da educação brasileira, marcando o nascimento de um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais (ARROYO et al., 2011, p. 7).

O *campo* constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não está se supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução. Porém, o

⁵ D'Ambrosio, B. S; Lopes, C. E. (2015).

campo mantém particularidades históricas, socioculturais e ecológicas, que o diferencia do meio urbano.

Desse modo, o campo é um espaço rico e diverso, que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo. É um espaço emancipatório, um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se em um lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas, também, pelo direito à educação, saúde, organização da produção, pela preservação, etc.

O conceito de campo pode ser melhor compreendido a partir do conceito de território como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável (Carvalho, 2011).

Na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998. Neste ano, na cidade de Luziânia-GO, cinco instituições - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB) – promoveram a I Conferência, iniciando o que se tornou uma transição entre a visão da antiga “educação rural” pela “educação do campo”:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26, grifos dos autores).

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência e tecnologias, valores, culturas. Assim, a educação do campo deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nomes e rostos, gêneros, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem.

No âmbito acadêmico, as práticas educacionais que acontecem em áreas camponesas no Brasil ainda têm sido pouco investigadas. Os conhecimentos acumulados e a forma de transmissão desenvolvida nos contextos camponeses carecem de maior e mais aprofundada investigação.

O pensamento matemático nas áreas supracitadas, que num primeiro momento se caracteriza pela observação empírica da realidade direta e da dinâmica da produção das condições necessárias à vida no meio rural, vai ganhando uma forma peculiar de sofisticação e ascende a um conhecimento cada vez mais abstrato. Dessa forma, o meio rural torna-se lócus privilegiado de possibilidades de investigação de possíveis diálogos entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos na perspectiva da aprendizagem Matemática.

Em uma perspectiva histórica, o tema “Educação do Campo”, assim como a sistematização da educação como um todo no Brasil, não é algo novo, mas ainda há muito que se conhecer e se reconhecer. Nossa contribuição para este movimento de conhecimento e reconhecimento tratará da atividade docente em uma escola no Quilombo dos Kalunga do Mimoso.

Comunidade quilombola Kalunga do Mimoso em Arraias e Paranã - TO

O município de Arraias é a sede da 14^a Região Administrativa do Tocantins e está localizada na Mesorregião Ocidental do estado. Foi fundada durante o século XVIII e perfaz um total de 5.234 Km². De acordo com o senso demográfico de 1996, a cidade tem 10.643 habitantes.

Os muros de pedras, erguidos durante a época de trabalho escravo, ainda permanecem nas colinas que cercam a cidade, constituindo-se em ricos monumentos culturais e históricos que fazem com que a população local mantenha parte das tradições afro-brasileiras ainda existentes. Economicamente, o campo arraiano se caracteriza pela presença de descendentes de quilombolas, agricultores e pecuaristas, com uma produção quase de subsistência.

No Brasil, existem hoje, 2.474 (dois mil quatrocentos, setenta e quatro) comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Trinta e oito dessas comunidades estão no Tocantins, sendo que 4 (quatro) delas no município de Arraias. Há comunidades reconhecidamente remanescentes de quilombos, como a Fazenda Lagoa dos Patos, Fazenda Káagados, Lagoa da Pedra e o Kalunga Mimoso (esta última intercepta os municípios de Arraias e Paranã).

A comunidade Kalunga do Mimoso foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 12 de setembro de 2005. Em 16 de dezembro de 2010 o Governo Federal decreta a criação do Território Quilombola Kalunga do Mimoso com área de 57.465 ha (cinquenta e sete mil, quatrocentos e sessenta e cinco hectares) distribuídos nos municípios de Arraias e Paranã. O Território Kalunga do Mimoso é constituído por agrupamentos familiares. Nos limites de Arraias são oito os agrupamentos (Aparecida, Belém, Escondido, Esperança, Forte, Matas, Mimoso e Ponta da Ilha), já em Paranã há um agrupamento: Albino⁶.

Nossas vivências nesta realidade se deram a partir de 2008 quando passamos a compor o quadro docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Curso de

⁶ Os moradores deste agrupamento se autodenominam Kalunga do Albino.

Licenciatura em Matemática, trabalhando com Didática e Estágio Curricular Supervisionado, ao me integrar no recém-criado GEPEC e ao OBEDUC.

A constituição Federal de 1988, em seu Artigo 68, garante que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos”. Como exposto anteriormente, apenas em 2010 houve o reconhecimento do seu território, contudo, nossas vivências junto a esse povo explicitam ainda que os sujeitos ainda não estejam devidamente assistidos pelo Estado e sofrem com os desmandos dos "fazendeiros" indenizados pelo processo de devolução das terras aos remanescentes quilombolas, além de outros grileiros que lá permanecem.

Essas reflexões encontram eco nas primeiras palavras da tese de Oliveira (2007) ao afirmar que

Quando conseguiram a identificação legal, o drama social vivenciado pelas famílias desse grupo tornou-se mais acirrado. Ao assumir a identidade quilombola, o patrimônio do grupo passou a ser ainda mais ameaçado pela ação dos grileiros e fazendeiros, que se diziam proprietários daquela área (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

No meio dessas incertezas, são os sujeitos mais vulneráveis quem acabam sofrendo mais nesses processos. Nossa contribuição ao acompanharmos esses movimentos são para observar e, em caso necessário, denunciar o direito constitucional à educação desses cidadãos.

Estas vivências e reflexões começaram a chamar nossa atenção para a questão da atividade pedagógica no ensino da Matemática nas escolas do e no campo⁷, mais especificamente nas comunidades remanescentes de quilombos, no intuito de compreender o processo educacional formal ao quais essas populações estão sendo atendidas.

Neste sentido, entendemos que é preciso buscar respostas para inquietudes que superem o senso comum, que possibilitem perceber a realidade histórica, antropológica e sociológica de constituição destes povos que habitam o sudeste tocantinense. Para tanto, faz-se necessário entender quais os sentidos e significados da escola e da atividade do professor para a comunidade? De que modo as práticas coletivas são colocadas como base para manutenção da dinâmica sociocultural e como um modelo a ser disseminado dentro do modelo educativo dentro da comunidade?

Na busca de responder estas indagações e conhecer os cenários e os sujeitos desta investigação, apresentaremos a seguir, dados, fatos e falas das escolas no Território Kalunga do Mimoso.

⁷ Os termos “no” e “do” campo são utilizados para diferenciar, respectivamente, as escolas que estão alocadas no meio rural e as que, mesmo sendo alocadas nas zonas urbanas, recebem parte dos alunos advindos do campo.

As escolas dentro do território Kalunga do Mimoso

No território dos Kalunga do Mimoso existem 5 (cinco) escolas, 4 (quatro) da rede municipais de ensino de Arraias e 1 (uma) da rede de Paranã. Como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1: Relação das escolas dentro do Território Kalunga do Mimoso – TO - 2015

Nome da escola	Turmas	Localidade	Município
Escola Mun. Albino	1º ao 5º anos	Albino	Paraná
Escola Mun. Eveny de Paula e Souza	1º ao 5º anos	Mimoso	Arraias
Escola Mun. Nossa Senhora da Conceição	1º ao 5º anos	Beira Rio	Arraias
Escola Mun. Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	1º ao 5º anos	Escondido	Arraias
Escola Mun. das Matas	6º ao 9º anos	Matas	Arraias

Fonte: Observatório da Educação do Campo - UFT

A Comunidade Kalunga do Mimoso tem seus moradores dispersos por toda a área do território. A distância rodoviária da moradia das famílias até a sede do município de Arraias é em média de 120 km de estradas vicinais. Há trechos que apenas carros com tração especial conseguem passar. Nos tempos de seca, os obstáculos são de areia, já nas chuvas, os obstáculos são os atoleiros e córregos cheios sem pontes.

Os agrupamentos familiares ficam distantes uns dos outros e, em muitos casos, as moradias são isoladas, distando até 20 km umas das outras. Nessa mesma situação encontram-se as escolas, obrigando boa parte dos alunos a irem para as aulas à pé ou à cavalo. Isso porque em muitos casos não há estradas por onde possa passar o transporte escolar. Nos casos onde há o transporte para os alunos, e dada as más condições das estradas, no período chuvoso o deslocamento rodoviário casa-escola é muitas vezes suspenso por falta de pontes e demais adversidades que os caminhos da zona rural padecem.

Corroborando com essas constatações dos pesquisadores do Observatório da Educação do Campo da UFT, estão as palavras de Araújo e Foschiera (2012)

É uma comunidade dispersa, ou seja, as moradias são distantes umas das outras, algumas chegando a 20 km de distância entre elas. As escolas, por esta razão, acabam ficando distantes das casas dos alunos, sendo que alguns destes andam em média 10 km para chegarem na escola, pois na comunidade não é ofertado o transporte escolar. Em razão disso, no período chuvoso, muitos alunos começam a faltar às aulas, pois os riachos e córregos que passam pela comunidade enchem a ponto de impedir por um determinado tempo a passagem. (ARAÚJO e FOSCHIERA, 2012, p. 222)

As escolas do Mimoso oferecem até no máximo ao 9º ano do ensino fundamental. Para continuar os estudos, as crianças e jovens só tem como alternativa se mudarem para a cidade, pois não há transporte escolar da comunidade para as escolas da cidade.

Como a maioria dos pais não tem condições financeiras de montar casa na cidade para que seus filhos e filhas estudem, restam apenas duas saídas: parar os estudos ou ir morar na casa de "conhecidos" da cidade. Nestes casos, eles vão estudar na cidade tendo que cumprir uma jornada de trabalho, muitas vezes não remunerado, nas casas desses "conhecidos". Este assunto é passível de vários questionamentos quanto a direitos trabalhistas, trabalho infantil, e outros crimes até mais graves. Contudo, não aprofundaremos neste trabalho acerca dessas temáticas, mas não perdemos nosso poder de indignação e nem nos omitimos a denúncias, quando se fazem necessárias.

Retomando nosso olhar para as escolas localizadas no Mimoso, Araújo e Foschiera (2012), ao tratarem das contradições da realidade socioeconômica e a garantia dos direitos legais de educação e território dos Kalunga do Mimoso, apresentam um panorama da realidade escolar daquela comunidade. Trazendo um de seus interlocutores, apontam que

Entre os elementos dificultosos está a estrutura das escolas, que são pequenos casebres que foram construídos a muitos anos pelos próprios moradores, com paredes de pau-a-pique, piso de chão batido e teto de palhas, e estão tão velhas e desgastadas que quando chove ficam alagadas. Diante da situação precária dos prédios, não se pode assegurar a proteção desejada no seu interior. As carteiras, quando têm em número suficiente para os alunos sentarem, faltam os encostos para os braços, algumas até mesmo o assento. Não existem banheiros e possui apenas uma sala de aula, a chamada multisseriada. (ARAÚJO e FOSCHIERA, 2012, p. 220-221)

Em 2002, como consequência de movimentos sociais organizados, conforme o exemplificado acima, o Conselho Nacional de Educação-CNE, aprova as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” e ratifica no texto do Parecer nº 36 de 2001, o conceito de educação do campo tal como formulado na I Conferência:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, CNE, Parecer nº 36/2001, p. 1).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) se tornaram um importante marco regulatório na luta por uma educação para os camponeses e

quilombolas. Posteriormente a este marco, seguem-se outras ações no âmbito Estatal que, juntamente com a ação dos movimentos sociais, vão continuar a fomentar o debate e dando visibilidade a esta modalidade de ensino.

Apresentamos, a seguir, um pouco do cotidiano escolar no Kalunga do Mimoso à partir da atividade docente do professor da Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, situada na localidade do Escondido.

Cotidianos escolares kalungueiros

Em nossas ações nas escolas campestinas de Arraias, trabalhamos com fotografia e filmagens, produzindo documentários e exposições fotográficas e audiovisuais. Uma forma de enxergar e perceber a realidade, um olhar sobre as mazelas do mundo pela linguagem da arte. Juntamente com os outros colegas do GEPEC, produzimos e realizamos dois filmes-documentários sobre cotidianos escolares campestinos, intitulados *Escola Quilombo* e *Escola Quilombo: educação cultivada*⁸.

Estes trabalhos promoveram em nós grandes inquietudes. As iniciais foram da ordem da indignação com que condições (ou a falta delas) das escolas e da educação para as crianças que vivem na zona rural. Outras inquietudes foram do que podíamos fazer para intervir nesta realidade, tanto na formação dos professores, quanto no ensino de Matemática para estas crianças.

A Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro funciona nesta edificação típica da comunidade. É uma classe multisseriada com alunos do 1º ao 6º ano. As paredes são de adobe, o chão é de terra batida e o teto é coberto com palhas de buriti. Tem duas entradas e nenhuma porta. Não têm janelas, apenas alguns buracos nas paredes em forma de triângulos (foto 1). Outro detalhe é que a escola está localizada no quintal da casa do professor (foto 2). Nesse caso não é o professor que mora ao lado da escola e sim a escola que foi construída nos limites da gleba de terra a que ele e sua família tinham direito até a demarcação do Território pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Estes limites foram delimitados anteriormente pelo então "fazendeiro" que se dizia "dono" das terras.

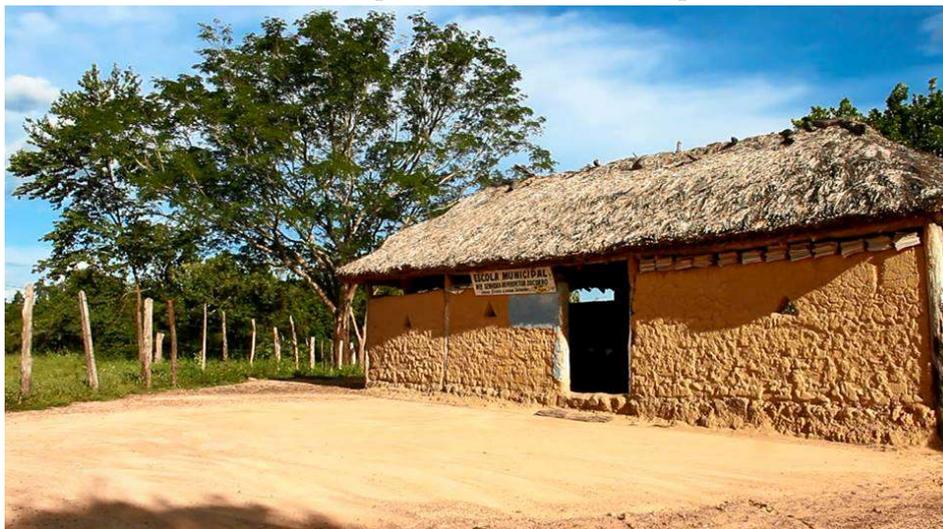
Anteriormente, a escola estava em outro local. O "fazendeiro" não queria escolas dentro de suas terras, por isso mandou derrubar unidade escolar. Este professor já era o responsável pela educação das crianças daquele agrupamento familiar. Ele já é docente da referida escola há mais de 20 anos.

⁸ Os filmes estão disponíveis nos endereços:

Escola Quilombo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUqbAPy5bzw> e

Escola Quilombo: educação cultivada <https://www.youtube.com/watch?v=9WDSp0RA5zQ>

Foto 1: Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro



Fonte: Observatório da Educação do Campo - UFT
 Autora: Alexandra Duarte

Foto 2: Escola Municipal Nossa. Senhora. do Perpétuo Socorro e a casa do professor



Fonte: Observatório da Educação do Campo - UFT
 Autora: Alexandra Duarte

Dada a destruição da escola, o professor foi até o “fazendeiro” e perguntou se eles poderiam reconstruí-la no quintal da sua casa. Na ocasião, não houve objeção e a comunidade então se juntou e construiu a nova edificação da escola. No trecho a seguir, retirado do filme *Escola Quilombo: educação cultivada*, o professor narra um pouco do que foi descrito anteriormente:

Faz 20 anos que eu trabalho aqui. Comecei em 1993 trabalhando. ... Comecei a trabalhar numa barraquinha ali; quanto eu comecei só tinha 8 alunos. Aí quando foram aumentando os alunos ai construiu uma casinha ali. Ai foi rendendo os alunos e eu fui trabalhando... Só que eu

nunca consegui foi a casa de telha [escola] porque a terra era do fazendeiro e ele não queria que fizesse a casa [escola]. Aí continua assim mesmo na casa de palha. (ESCOLA, 2014).

Na foto 3 podemos observar a escola por dentro. Um ambiente muito limpo e sempre muito bem arrumado. Com suas carteiras quebradas e uma pequena lousa onde o professor passa a lição para as suas 6 (seis) turmas dentro da mesma classe.

Adão começou a atividade docente sem formação específica. Em serviço, buscou se capacitar cursando o magistério num programa que ofereceu formação a professores leigos. Atualmente ele cursa Pedagogia na UFT pela Política Nacional de Formação dos Educadores da Educação Básica (Parfor). Sua esposa desempenha o papel de merendeira da escola.

Foto 3: Vista interna da Escola Mun. N. Sra. do Perpétuo Socorro.



Fonte: Observatório da Educação do Campo - UFT
 Autora: Alexandra Duarte

Dentro de uma determinada comunidade, a escola tem o potencial de agregar múltiplas experiências e visões de mundo. Tais experiências se encontram ligadas às vidas dos sujeitos que ali se inserem.

O professor desta escola é da comunidade, nasceu e sempre viveu na mesma localidade. Sua esposa também é Kalunga e eles tem 4 (quatro) filhos. Como todas as famílias do Mimoso, tem um pedaço de chão onde fazem uma roça de subsistência, e também pescam e caçam.

Nos seis primeiros minutos do filme o professor Adão⁹ está logo pela manhã na beira do Rio Paranã. Ele já fez sua higiene pessoal e está cuidando de uma pequena horta que ele mantém naquele lugar. Entre a colheita de algumas verduras e cheiro verde, ele

⁹ Mantivemos o nome verdadeiro porque estas informações estão disponíveis no filme que é de domínio público.

vai apresentando as plantas e para o que servem. Relata que a Dona Andreлина, sua esposa e merendeira, utiliza a produção desta horta no lanche das crianças, para o consumo da casa deles e que dão também para os vizinhos. Diz até que às vezes leva o excedente para a cidade e distribui entre seu povo. Se referindo a sua localidade diz: *eu nasci aqui e cresci aqui desde que eu era criança que eu fico é aqui neste rio.*

Nas suas falas, diz que gosta do lugar onde nasceu e vive, mas que uma das dificuldades é a questão de buscar a água de tão longe. Com o seu carrinho de mão carregado com os galões de água e o cheiro-verde para o lanche das crianças e começa o trajeto de volta para a casa. As diferentes atividades que o Adão desenvolve estão, tanto como professor quanto como agricultor, são imbricadas. As práticas enquanto camponês reverberam nas práticas docentes e vice-versa. O que constitui o indivíduo como ser é a atividade humana.

Nas palavras de Moura (2010, p.9), “a atividade humana é tomada como unidade básica para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano presentes na educação escolar, esta entendida como um complexo de sistemas de atividades”. Nessa ótica, professor Adão e o Adão professor não são sujeitos distintos. Ele é reconhecido por sua comunidade pela gama de atividades que desenvolve. Seguem algumas falas de pais de alguns dos alunos deste docente:

Narrativa de Diomar dos Santos, pai de alunos:

... mas, pra nós aqui está bom, o professor é gente boa demais e eu dou graças porque ele é bom para ensinar. (ESCOLA, 2014).

Narrativa de Valdete de Souza, mãe de aluno:

Adãozinho ele é uma ótima pessoa para ensinar porque o Jackson já tinha 9 anos e praticamente ele não sabia nada, nada, nada e depois que ele foi pra lá, aprendeu a ler, a escrever e já está no 5º ano. (ESCOLA, 2014).

Adão prepara as atividades individualmente para seus alunos. Acompanha, um a um, seu desempenho e desenvolvimento. Ao tratar de alguns conhecimentos matemáticos, ele diz:

ensinei várias vezes como criar problemas de adição, envolvendo subtração, multiplicação... também envolvendo a divisão ... as quatro operações ... Tem vezes que eu coloco eles para criarem por eles mesmo eu passando tudo pra eles todos os dias, eles não aprendem porque quando precisar de eles fazerem sozinhos, ai ele não vão saber. (ESCOLA, 2014).

Nesta narrativa, o professor externa sua concepção de trabalhar a Matemática com resolução de problemas. Criados por ele ou pelos próprios alunos. A elaboração de problemas ajuda o indivíduo a pensar sistemicamente e no diálogo entre saberes.

Nas palavras de Pais (2002),

A contextualização do saber é uma das mais importantes noções pedagógicas que deve ocupar um lugar de maior destaque na análise da didática contemporânea. Trata-se de um conceito didático fundamental para a expansão do significado da educação escolar. O valor educacional de uma disciplina expande na medida em que o aluno compreende os vínculos do conteúdo estudado com um contexto compreensível para ele. (PAIS, 2002, p. 27).

Os documentos oficiais e os teóricos da educação orientam que a contextualização é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem da educação escolar. O papel da contextualização nesse processo é possibilitar apropriação do conhecimento à partir de experiências concretas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. A contextualização tem como característica fundamental, o fato de que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, ou seja, quando se trabalha o conhecimento de modo contextualizado a escola está retirando o aluno da sua condição de expectador passivo. Tal afirmação tem respaldo no trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que é “na dinâmica de contextualização/descontextualização que o aluno constrói conhecimento com significado, nisso se identificando com as situações que lhe são apresentadas, seja em seu contexto escolar, seja no exercício de sua plena cidadania” (BRASIL, 2008, p. 83).

Suas aulas não são limitadas pelas paredes da escola. Numa cena do filme, o professor vai com as crianças para a roça. É uma aula externa. Pulando a cerca na entrada na roça, Adão vai narrando seus motivos de ele estar cultivando aquela roça e os significados que ele quer suscitar em seus alunos, para que num outro momento possa promover sentidos das atividades das crianças dentro e fora da sala de aula. Segue a narrativa:

*colocamos aqui essa roça porque só com o dinheiro que recebe do salário da escola, não dá para sustentar a família: fazer compras todos os meses; comprar cadernos, lápis, roupas ... as coisas do uso então não dá; aí colocamos essa roça
não é todo ano que colocamos ... A roça é uma ajuda; eu também trabalho nela, planto ... Inclusive esse ano quero colocar um quintalzinho assim na porta quando a gente coloca longe os bichos mechem [referindo aos animais que estragam a roça, como os caititus por exemplo] ...*

[agora dialogando com os alunos já caminhando dentro da roça]

vocês lá todo mundo plantaram esse ano?

[as crianças respondem em coro]: *sim*

vocês plantaram no ano passado?

[as crianças respondem em coro]: *plantamos*

...

[Debaixo de uma palhoça dentro da roça, o professor dialoga com os alunos']

o arroz aqui é socado no pilão ou na máquina?

- no pilão!
 Porque? - porque não tem máquina!
 vocês acham que a roça é importante?
 - é!
 (ESCOLA, 2014)

O processo que Leontiev denominou de “objetivação”, que segundo Duarte (2004), é “o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade. [...] O processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos”. (p. 50) Assim, para que haja apropriação de “cultura humana”, é necessário vivenciá-la, para tanto, é preciso que haja condições dela se manifestar, de um “lugar cultural”. Este lugar é importante para que ocorra a apropriação do conhecimento humano acumulado, para exercer a atividade de aprendizagem.

Libâneo (2004, p. 7), referindo-se ao ensino, afirma ser este “uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivamente na cultura material e espiritual”. A escola (na sociedade atual) é o lugar privilegiado para a apropriação da cultura humana. Nela se dá a assimilação das diversas ciências conhecidas pelo homem, na forma transposta para uma disciplina escolar. No caso da matemática, a escola é o lugar em que os alunos devem desenvolver o seu conhecimento, a partir dos conteúdos e formas científicas da matemática. No entanto, se a escola (o professor) não promove para o aluno, por meio do ensino, a possibilidade de internalização da matemática, os alunos permanecem sem se apropriar deste elemento da cultura humana, que tem importância fundamental para suas possibilidades de viver, pensar e agir estabelecendo relações sociais e culturais.

Corroborando com essa ideia, Farias e Mendes (2014, p. 16) ressaltam que “é necessário que todo professor perceba que o universo da sala de aula é marcado tanto pela universalidade quanto pelas diversidades singulares dos estudantes”.

A escola e a sala de aula são contexto privilegiado para a organização e sistematização de formas, conteúdos e métodos de ensino/aprendizagem, sendo o professor o agente responsável pela sua realização.

O Adão se assume como agente do processo de ensino-aprendizagem. Ciente de seu papel como sujeito e conhecedor das práticas cotidianas de seus alunos, ele produz atividades de ensino de forma a conectar os saberes escolares com os saberes socioculturais. O depoimento que segue ilustra bem essa sua postura diante da atividade docente.

... no começo eu trabalhava nas coisas que vinham nos livros, nas imagens que vinham desse mundo a fora. Ai depois eu fui e perguntei lá na Secretaria para as coordenadoras; ai eu peguei e mudei eles [os alunos] não estavam assim muito entendendo. Ficava um pouco difícil vendo coisas assim que eles não viam ai eu peguei e mudei, comecei a trabalhar mais a realidade deles daqui da fazenda, daqui da zona rural. Coisas do concreto daqui.

... quando é ciências, eu trabalho mais sobre as plantas daqui da região; o que eles plantam, o que eles colhem e pra que servem.

... estou trabalhando mais é a cultura daqui mesmo porque é a forma que eles aprendem aqui. Eu mando eles criarem textos, das coisas que eles viam no caminho, do que eles têm na casa deles, o que eles viam na estrada. Ai eles vão produzindo textinhos. Ai aqueles que não sabem ler ainda, ai a gente põe um desenho e manda eles escreverem pelo menos uma frasezinha.

... Eu trabalho com eles palavras das coisas daqui; Formar frases com as coisas daqui. Ai eles já estão conseguindo ler. (ESCOLA, 2014)

No depoimento mencionado anteriormente percebemos claramente a insubordinação criativa do professor Adão em relação às coisas prontas que vem nos livros didáticos. Nesse sentido, a atividade desenvolvida por esse professor e o seu depoimento vão ao encontro do argumento central das propostas de Farias e Mendes (2014)

Nosso argumento tem como ponto central o ato de conceber e praticar uma educação matemática que sinalize formas de leitura, compreensão e explicação do mundo para dar sentido aos caminhos da construção matemática em contextos socioculturais diversos, por meio de um processo de aprendizagem pela cultura. (FARIAS e MENDES, 2014, p. 40)

A mediação entre o mundo real e o homem é feita por artefatos culturais (símbolos, signos, etc). Os signos podem ser naturais ou artificiais (produção humana). O mundo real não é visto/percebido pelo ser humano simplesmente em “cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1998).

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; [...] O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VYGOTSKY, 1998, p.72-73)

Como a linguagem é uma forma de comunicação, em Matemática os símbolos e signos são formas de comunicação de relações quantitativas. A língua é um instrumento que está fora da criança, que ela pode apropriar-se dela num processo de internalização. Em algum momento, o indivíduo percebe que além de objetos, ele pode desenhar também a fala (língua escrita), em uma analogia a língua escrita da matemática é o “desenhar” relações quantitativas.

Vale destacar aqui as ideias de Sforni (2004) que, ao referir-se a Vygotsky escreveu:

... os conhecimentos produzidos ao longo da história estão objetivados nos instrumentos físicos e simbólicos. Assim como os instrumentos físicos facilitam e ampliam a capacidade humana de interagir com a natureza, os instrumentos simbólicos exercem também essa função na medida em que ampliam as possibilidades de memória, raciocínio, planejamento, imaginação... (SFORNI, 2004, p.179).

Para Davydov (1988), o melhor ensino é o que promove o desenvolvimento do pensamento do aluno, por meio de procedimentos de abstração que o ajudam a realizar a generalização do conteúdo aprendido e aplicá-lo de forma prática.

O professor Adão faz este movimento na sua atividade docente. Ele desenvolve suas atividades pedagógicas na escola utilizando elementos socioculturais de seus alunos, possibilitando-os a construção de signos. Ou seja, aprendizagem pela cultura.

Outras reflexões sobre as questões tratadas

A aprendizagem contextualizada visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas com contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo.

Nesta perspectiva, entendemos que o sujeito pode se apropriar de conceitos escolares se estes tiverem alguma conexão com a sua realidade. Por outro lado, um conteúdo escolar será melhor aprendido pelo aluno se este fizer sentido para ele, produzindo assim significados e por consequência conhecimentos.

Recuperando os objetivos deste trabalho e analisando a realidade apresentada à luz dos teóricos que dialogamos, percebemos que as práticas socioculturais do Adão professor (ou professor Adão) estão diretamente relacionadas com suas atividades pedagógicas em sala de aula.

As narrativas dos pais de alunos demonstra o papel do professor ser e estar em sua comunidade. Que seus ensinamentos são perceptíveis no desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade de formação.

A luta do professor e da comunidade na manutenção da escola no território Kalunga do Mimoso, é um elemento irrefutável de que esta instituição de ensino é desejada e importante para eles. Contudo, entendemos que os responsáveis legais devem dar melhores condições para a educação formal naquele lugar.

Dados os poucos recursos didático-pedagógicos e a gama de atividades de ensino que o professor desenvolve no seu fazer docente é uma prova de que ele se entende como agente e responsável do/no processo educacional formal. A utilização do cotidiano de seus alunos e de sua comunidade é demonstração de que ele toma a cultura como um elemento mediador do processo educacional.

No que tange a Matemática, pensamos que sua insubordinação criativa é um elemento fundante de que ele promove um ensino partindo do contexto dos sujeitos com vistas ao desenvolvimento do pensamento do aluno por meio de procedimentos de abstração, ou seja, o desenvolvimento de Matemática escolar.

Referências

ARAÚJO, Sandra Regina Evangelista; FOSCHIERA, Atamis Antonio. As contradições entre a realidade socioeconômica da Comunidade Quilombola Mimoso do Kalunga e a garantia dos direitos legais de educação e território. **Revista Pegada**. Vol. 13 n. 2. Unesp, 2012. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/issue/view/170>. Acesso em: 03 dez. 2015.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº 36 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

BRASIL. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombolas. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/crqs/lista-das-crqs-certificadas-ate-23-02-2015.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao_digital.shtm. Acesso em: 24 set. 2015.

BRASIL. INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em: 03 out. 2015.

BRASIL. SECADI. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Diversidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816. Acesso em: 10 set. 2015.

CARVALHO, Raquel Alves de. A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. **Tese** (doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba – SP, 2011.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0001.pdf>. Acesso em 12/10/2015.

DAVYDOV, Vasili. A Atividade de Aprendizagem no Primeiro período Escolar. In: **Problemas do Ensino Desenvolvimental** – A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. (Tradução para a língua portuguesa de textos publicados na Revista Soviet Education com o título “Problems of developmental teaching”, agosto 1988, vol. XXX, nº 8.

KOLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José & MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: UnB, 1999.

FARIAS, Carlos Aldemir; MENDES, Iran Abreu. As culturas são as marcas das sociedades humanas. In: MENDES, Iran Abreu; FARIAS, Carlos Aldemir (Org.). **Práticas socioculturais e educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

OLIVEIRA, Rosy de. O Barulho da Terra: nem Kalunga nem camponeses. **Tese** (doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Rio de Janeiro, RJ, 2007, 230p.

PAIS, Luis Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Referências Videográficas

ESCOLA Quilombo. Direção: Evandro Medeiros. Realização: Observatório da Educação do Campo/Universidade Federal do Tocantins – UFT. Arraias-TO: Co.Inspiração Amazônica Filmes, 2013. 40 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUqbAPy5bzw>. Acesso em: set. 2015.

ESCOLA Quilombo: educação cultivada. Direção: Evandro Medeiros. Realização: Observatório da Educação do Campo/Universidade Federal do Tocantins – UFT. Arraias-TO: Co.Inspiração Amazônica Filmes, 2014. 49 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9WDSp0RA5zQ>. Acesso em: set. 2015.

Kaled Sulaiman Khidir

Universidade Federal do Tocantins (Câmpus de Arraias) – Brasil

E-mail: kaled@uft.edu.br