

As novas modalidades de exclusão social

Trabalho, conhecimento e educação

Gelsa Knijnik

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996.

O presente texto busca analisar, entre as múltiplas novas modalidades de exclusão social, uma particular exclusão, que não é certamente nova, mas sobre a qual nós, educadoras e educadores, mais recentemente temos posto novos olhares. É nesse sentido que ela se apresenta como nova. Falo da exclusão produzida pelo conhecimento, que talvez ficasse melhor dita se a puséssemos no plural: a exclusão produzida pelos conhecimentos. Trata-se de examinar os efeitos sociais produzidos pela presença no currículo escolar de um particular conjunto de conhecimentos — que inclui aqueles que estão autorizados a circular e também aqueles que estão silenciados. A questão que me interessa problematizar é como se produzem exclusões também no que Gaudêncio Frigotto (1995), com propriedade, chamou de “chão da escola”. O olhar que coloco nessa particular modalidade de exclusão tem mais um recorte: ele está impregnado por minha trajetória profissional de educadora matemática e pelos trabalhos de assessoria e pesquisa que desenvolvo junto ao Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra do Rio Grande do Sul — o MST. É,

portanto, deste lugar de educadora matemática, que tem como campo empírico de seu trabalho de pesquisa um movimento social, que discutirei sobre essa sutil mas igualmente perversa forma de exclusão produzida no processo de escolarização.

Antes de prosseguir, gostaria de brevemente destacar alguns pontos referentes ao MST, de modo que o referencial empírico deste trabalho fique melhor explicitado. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, hoje estruturado em 23 dos 27 estados brasileiros e envolvendo aproximadamente 150 mil famílias, teve surgimento no cenário nacional no início da década de 80, no Rio Grande do Sul, quando, no país, estava em curso a abertura política que levaria ao fim o regime militar imposto com o golpe de 64 e, do ponto de vista estrutural, havia se intensificado a exclusão social, motivada centralmente pelo processo de modernização conservadora no campo brasileiro nas duas últimas décadas. Essa conjugação de fatores favoreceu a organização de pequenas/os arrendatárias/os, posseiras/os, assalariadas/os rurais, parceiras/os, pequenas/os agricultoras/es e suas/seus

filhas/os em um movimento social que, posteriormente, recebeu o nome de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Sua organização e força política (assim como tem ocorrido com outros movimentos sociais do campo na América Latina) têm mostrado que as concepções que apontavam para o “atraso” da mulher e do homem do campo em relação aos da cidade precisam ser revisadas, pois, como bem argumenta José de Souza Martins (1989, p. 17), não correspondem ao que historicamente tem sido constatado. Mais ainda, como têm explicitado os mais recentes documentos do Movimento Sem-Terra, há uma tendência de que este estabeleça vínculos mais estreitos com os diferentes setores de trabalhadoras e trabalhadores urbanos, principalmente aqueles que hoje compõem o grande contingente de desempregados.

Nesse sentido, vale observar que, até 1995, “ocupar, resistir, produzir” eram as palavras de ordem consideradas por suas lideranças como sintetizadoras das preocupações do movimento. Tais palavras enfatizavam a permanência das agricultoras e agricultores no campo, permanência esta diretamente ligada à superação de um estágio da agricultura artesanal e que possibilitasse a modernização das relações sociais de produção. Mais recentemente, a expressão “ocupar, resistir, produzir” passa a ser substituída por “reforma agrária, uma luta de todos”. Tal mudança aponta para o entendimento de que há fortes repercussões sociais da alta concentração fundiária também nas cidades e para a importância da integração de outros setores sociais na luta contra os processos de exclusão por ela produzidos, na tarefa de “buscar um modelo para construir as relações sociais com as quais os trabalhadores pretendem enfrentar a privação política, cultural, social e econômica que sofrem” (Martins, 1988, p. 101).

Uma das dimensões mais significativas dessa privação diz respeito à educação. Como mostrei em outros estudos (Knijnik, 1994; 1996a), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra tem hoje como uma de suas prioridades a luta pelo acesso à educação de qualidade, incluindo aí não só a esco-

la básica, mas também a capacitação e titulação das professoras e professores que atuam em escolas de acampamentos e assentamentos e de técnicos em administração em cooperativas.¹

Antes ainda de discutir, como anunciei no início deste trabalho, algumas das formas de exclusão que se produzem no processo de escolarização, desejo trazer alguns dados sobre a necessidade ainda hoje presente, em nosso país, da luta pelo acesso à educação.

O MST luta pelo acesso de seus integrantes à educação por estar ciente do processo de exclusão que atinge de modo cabal aquelas e aqueles que sequer estão ou estiveram na escola. E são alarmantes os números que demonstram o grande contingente de crianças e jovens que ainda hoje, no Brasil, não participam do processo de escolarização, especialmente no meio rural. Como afirma Alceu Ferraro (1995, p. 12):

Se é verdade que se tornou relativamente pequena a diferença entre rural e urbano quanto ao nível de alfabetização segundo o critério “ler e escrever pelo menos um bilhete simples”, não é menos verdade que continua acentuada a desigualdade entre urbano e rural quando se utiliza “4 anos de estudo” como critério de alfabetização ou quando se busca avaliar o cumprimento ou descumprimento do mínimo constitucional (8 anos de estudo concluídos).

É interessante observar, ademais, que, ainda segundo esse autor (comunicação pessoal), permanece válido para os mais recentes dados censitários obtidos no Rio Grande do Sul o que já estava explicitado no censo de 1980, no que diz respeito ao meio rural do estado: exatamente os índices menos elevados de escolarização encontram-se nas zonas de predominância do latifúndio (Ferraro, 1991).

Em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, dados preliminares do censo na-

¹ Pelo conjunto de seu projeto educacional no meio rural brasileiro, em 1995, o MST recebeu o Prêmio UNICEF de Educação e Participação.

cional que o seu Setor de Educação está realizando apontam que, das 55 mil crianças em idade escolar que vivem em acampamentos ou assentamentos do movimento, 20 mil estão fora da escola, a maioria destas acampadas. Nesse contexto social, não é de surpreender que trabalhadoras e trabalhadores rurais organizados em um movimento que luta pela reforma agrária estejam atentos para — e, mais do que isto, coloquem-na como uma de suas prioridades — a educação de seus integrantes: crianças, jovens e adultos. As dúvidas que inicialmente eram postas pelos agricultores em relação à viabilidade e à conveniência da constituição de escolas nos acampamentos — pela possibilidade de que estas se constituíssem em obstáculos para as mobilizações — hoje são uma questão que parece estar resolvida nacionalmente.

Na maioria das ocupações que vêm se realizando, tem havido a preocupação de que pelo menos uma professora ou um professor participe, de modo que imediatamente uma escola passe a funcionar. Uma escola, em geral, não legalizada, pois os entraves políticos e burocráticos têm impedido sistematicamente sua oficialização em muitos estados, como ocorre no Rio Grande do Sul. Como demonstram seus documentos oficiais, para o MST, o acesso e a permanência na escola é parte da luta por produzir menos exclusão social.

Nessa luta pela escolarização a educação matemática é um dos elementos-chave. A necessidade de que as crianças e os jovens se eduquem matematicamente, para que seja interrompida a produção do analfabetismo, é colocada hoje nos assentamentos e acampamentos como uma das questões centrais da luta pela terra. Como bem demonstram as palavras de um agricultor, ditas no final de uma das etapas do curso de formação de monitores de um dos projetos de alfabetização de jovens e adultos:

Bom, companheirada, na pesquisa que a gente fez nos assentamentos e nos acampamentos em que a gente esteve se pode perceber as deficiências que existem entre nossos companheiros. Então, a gente percebeu que os companheiros assentados precisam mes-

mo é da matemática. Precisam ler e escrever também, mas principalmente da matemática. Eles buscam a matemática como se buscassem o remédio pra uma ferida. Porque eles sabem onde é que está o furo da bala, pelo lado que eles são explorados.

É em busca desse remédio para a ferida, na busca da cura para o furo da bala produzido pelo não-acesso ao saber matemático oficial que muitos dos jovens e adultos, que ao longo de sua trajetória de vida ficaram excluídos do processo de escolarização, têm se engajado em projetos de educação de jovens e adultos, como os que hoje estão em curso em dezoito dos estados brasileiros, a maioria deles sendo concretizados através de parcerias com universidades.

O fato de a matemática ocupar o lugar central nas preocupações das agricultoras e agricultores é convergente com o que vem sendo constatado em outros países, nos assim chamados centrais e periféricos, em especial na América Latina (Ávila, 1996). Na luta pela terra, a matemática se faz necessária para que a produção possa ser planejada, implementada e comercializada em padrões competitivos. A administração das cooperativas está hoje a exigir conhecimentos específicos que, em grande parte, estão apoiados em saberes matemáticos. Para nós, educadoras e educadores, está em questão problematizar quais são tais saberes e não só discutir como ensiná-los.

O monitor do Movimento Sem-Terra referiu que os acampados e assentados “buscam a matemática como se buscassem o remédio pra uma ferida. Porque eles sabem onde é que está o furo da bala, pelo lado que eles são explorados”. Talvez, na exploração de que fala o agricultor, haja mais de um lado. São, efetivamente, muitas as dimensões da exploração que estão diretamente relacionadas com uma precária ou, muitas vezes, inexistente educação matemática. Não se trata de somente não saber fazer “as contas” ou de apresentar dificuldades no planejamento e administração da produção. Trata-se de ver uma mais sutil exclusão: aquela que diz respeito à ausência de seus saberes matemáticos no

currículo escolar. Saberes que, produzidos pelas camadas populares que vivem no meio rural, por não serem produzidos por aqueles grupos que são legitimados em nossa sociedade como os produtores de ciência, ficam silenciados, num processo de ocultamento que certamente produz relações de poder muito particulares.

Aqui me parece oportuno lembrar as perguntas que Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 168) nos faz, em um de seus recentes textos. Indaga ele:

Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos — e de que forma estão incluídos — e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais — de gênero, de raça, classe — são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: Qual nosso papel, como educadores e educadoras nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder?

Tais questões, formuladas em um sentido bastante amplo, se pensadas no âmbito da educação matemática podem ser problematizadas de um modo bastante fértil. Talvez pelo próprio papel que a matemática acadêmica e suas recontextualizações como conhecimento escolar vêm desempenhando enquanto sistema axiomático construído, como afirma Valerie Walkerdine (1988, p. 96), “exatamente sobre um discurso delimitado, no qual a prática opera através da supressão de todos os aspectos de significação múltipla”.

Tomemos, pois, como exemplo exemplar para a discussão das questões formuladas por Silva alguns dos saberes matemáticos produzidos no meio rural por agricultoras e agricultores, os quais, na luta pela terra, praticam uma matemática que, mesmo ciente das dificuldades teóricas envolvidas, tenho chamado de matemática popular.² Desejo especificamente analisar, para ilustrar meus argumen-

tos, um dos elementos dessa matemática popular: a cubação da terra.³

Quando um grupo de agricultoras e agricultores chega a seu pedaço de terra, conquistado após um longo período — muitas vezes anos — vivendo sob lonas de plástico, convivendo com a fome e a doença, uma das primeiras atividades que precisam realizar é a medição da terra. Esta é necessária, muitas vezes, mesmo nas ocupações e no período de acampamento, quando os homens, para garantir parte do sustento, trabalham nas propriedades vizinhas como bóias-frias. A medição da terra também se faz necessária no planejamento da produção, quando a delimitação da superfície a ser semeada influi diretamente na quantidade de sementes e de insumos a serem adquiridos, com repercussões na elaboração de projetos para financiamento bancário. É, pois, a medição da terra — conhecida no movimento como “cubação da terra” — de grande relevância para as mulheres e homens que vivem no campo.

Em meu trabalho de pesquisa, tenho encontrado nos distintos grupos do Movimento Sem-Terra com quem tenho tido contato práticas matemáticas de lidar com a cubação da terra diferentes das praticadas pelos órgãos oficiais, baseadas nos procedimentos da matemática acadêmica.

Os métodos populares de cubar a terra produzem resultados que majoram os obtidos pelos métodos acadêmicos, coincidindo com estes quando a terra é, por exemplo, de forma quadrada. Ademais, os métodos populares calculam a área da superfície da terra a ser cultivada — o que é conhecido como área efetiva⁴ —, enquanto órgãos como o INCRA e agências de financiamento agrícola têm como refe-

³ Apresento e analiso outros exemplos do que estou denominando de matemática popular em Knijnik, 1996a.

⁴ A área efetiva (também denominada “área desenvolvida”) é aquela que, ao ser avaliada, leva em consideração ondulações, inclinações e acidentes altimétricos do terreno. O cálculo da área efetiva pode ser utilizado na determinação da área da região para limpeza ou preparação da terra e plantio de determinadas culturas (soja, trigo, milho, feijão) e plantas decumbentes, como melancia, melão e pepino.

² Discuto essa questão de modo aprofundado em Knijnik, 1996a.

rência a área topográfica, que, por se constituir em uma projeção plana, dependendo das elevações do terreno, é muito menor⁵. Em resumo, os métodos populares de cubação da terra apresentam características distintas dos acadêmicos, produzindo confrontos muitas vezes difíceis de serem contornados.

Ao trazer esse exemplo da cubação da terra, interessa-me problematizar como esse saber é silenciado no currículo escolar, mesmo em muitas escolas de assentamento, que, ao mesmo tempo que procuram desenvolver uma proposta de educação popular, têm as limitações da formação tradicional de suas professoras e professores e imposições de delegacias de ensino mais preocupadas em cumprir programas, pouco atentos à diversidade cultural. A implantação dos assim chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, recentemente elaborados pelo MEC, certamente reforçará essa situação, uma vez que suas diretrizes tratam dessa temática de modo precário, através de uma operação que psicologiza diferenças culturais.⁶

Está, pois, colocada a questão: determinado grupo social, no caso trabalhadoras e trabalhadores rurais, praticam uma “outra” matemática que não a produzida pela academia e, portanto, não legitimada socialmente. Como lidar, pedagogicamente, com essa diversidade cultural, no caso, diversidade matemática? Que tipo de implicações isso produz?

O tratamento que tenho dado a essa questão está alinhado com o movimento conhecido por etnomatemática — uma vertente da educação matemática que, nomeada pela primeira vez no Brasil, tem se constituído em uma das mais originais e impor-

tares contribuições nossas para a produção internacional. Da perspectiva da etnomatemática, o que é enfatizado é que a matemática, assim como usualmente a conhecemos, marcada pela visão ocidental, branca e masculina de mundo, é uma das formas de matemática. É, ela própria, uma etnomatemática, pois é produzida por um particular grupo social, a saber, o formado por aquelas pessoas que estão autorizadas socialmente a produzir ciência, tendo sua atividade profissional exercida na academia. Por isto, para sermos mais precisos, deveríamos dizer que aquilo que chamamos tradicionalmente de matemática é a matemática acadêmica. Da perspectiva da etnomatemática, existem também outras formas de produzir significados matemáticos, outras formas que são igualmente etnomatemáticas, pois manifestações simbólicas de grupos culturais, como, por exemplo, as matemáticas das diferentes nações indígenas, a matemática de distintos grupos profissionais e aquela praticada pelas agricultoras e agricultores em suas atividades laborais.

Assim, a perspectiva etnomatemática, ao estabelecer estreitos vínculos entre matemática e cultura, opõe-se às visões tradicionais da ciência, com suas características de homogeneidade e universalidade, enfatizando não só que a matemática é uma construção social mas, mais que isto, que tal construção se dá em um terreno minado pela disputa política em torno do que vai ser considerado matemática, o que vai ser considerado o modo legítimo de raciocinar e, portanto, quais grupos são os que têm legitimidade para produzir ciência. A etnomatemática desloca seu foco de atenção de questões eminentemente psicológicas e epistemológicas que têm sido tradicionalmente objeto de estudo na educação matemática. Olha para esta área com um novo olhar, vendo-a como um campo do currículo também implicado na construção de subjetividades, produzidas não em um terreno neutro e desinteressado, mas, ao contrário, em um terreno onde certos grupos acabam por impor o seu modo de raciocinar, a sua matemática como a única forma possível de pensar o mundo matematicamente. Outros modos de lidar com o social acabam por ser “na-

⁵ A área topográfica é obtida através da projeção da superfície que está sendo avaliada sobre um plano horizontal, produzindo uma área limitada pelo contorno da superfície. É esta a área que interessa para fins de escrituração legal das terras, quando da solicitação de financiamento bancário para uma área a ser cultivada, na construção de moradias ou abrigos para animais, cultivo de hortigranjeiros ou plantio de árvores.

⁶ Em Knijnik, 1996b, apresento as idéias aqui enunciadas em relação ao documento do MEC.

turalmente” desprezados, em uma operação que oculta as relações de poder envolvidas nesses processos de deslegitimação.

Discutir tais relações desiguais de poder é, do meu ponto de vista, central para a discussão etnomatemática. É esse o enfoque que tenho buscado no trabalho pedagógico que desenvolvo junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, quando tenho encontrado práticas matemáticas diferentes das acadêmicas. O trabalho está orientado pelo que tenho denominado de uma abordagem etnomatemática:

A investigação das tradições, práticas e concepções matemáticas de um grupo social subordinado e o trabalho pedagógico que se desenvolve com o objetivo de que o grupo interprete e decodifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela Matemática acadêmica, estabeleça comparações entre o seu conhecimento e o conhecimento acadêmico, analisando as relações de poder envolvidas no uso destes dois saberes (Knijnik, 1996a).

Portanto, está no cerne do que caracterizo como uma abordagem etnomatemática a questão do poder. Efetivamente, tal perspectiva, ao tratar da matemática não de forma abstrata, mas como um artefato cultural, diretamente conectado às tradições, aos modos de viver, sentir e produzir significados dos diferentes grupos sociais, passa a falar em matemáticas, no plural, sendo a matemática acadêmica — aquela que usualmente chamamos por matemática — uma destas diferentes matemáticas. Uma, mas não uma qualquer. A matemática acadêmica, precisamente por ser produzida pelo grupo socialmente legitimado como o que pode/deve/é capaz de produzir “ciência”, é a que, do ponto de vista social, vale mais. Portanto, não se trata de falar, ingenuamente, em diferentes matemáticas, mas sim considerar que tais matemáticas são, em termos de poder, desigualmente diferentes.

O que desejo destacar, tendo como referencial a abordagem etnomatemática que desenvolvo, é que, quando argumento da importância de trazer para o currículo escolar a matemática praticada

pelos grupos subordinados, não estou dizendo que se trata de “partir” dos modos de produzir matemática das alunas e alunos para, desse ponto de partida, ensinar a matemática oficial. A palavra-chave a ser problematizada é “partir”.

Ao dizermos que partimos da cultura do grupo com que trabalhamos, estamos considerando que sua cultura é somente o ponto inicial de uma trajetória ascendente, que o conduziria desde esse ponto inferior para um outro que representaria sua superação, a saber, a matemática oficial.

Do que tenho aprendido com as trabalhadoras e trabalhadores rurais, observo que suas estratégias matemáticas são, muitas vezes, outras estratégias, diferentes das utilizadas pela matemática acadêmica e que, como elementos de sua cultura, precisam estar visíveis no currículo escolar, não como ponto de partida. Ou, dito de outra maneira, se como ponto de partida, também como ponto de chegada. Isto é, aprender a matemática oficial possibilitará tanto o domínio desta forma particular de matemática — a matemática acadêmica e suas transposições didáticas — como a compreensão mais acurada dos próprios modos de produzir significados matemáticos do grupo com que estamos trabalhando. Tais modos, muitas vezes diferentes dos oficiais, têm uma lógica interna que, com o auxílio da matemática acadêmica, pode ser melhor compreendida pelas alunas e alunos.

O trabalho pedagógico que tenho realizado propicia o resgate e interpretação dos métodos populares de cubação da terra. Deste modo, contribui para que tais saberes possam ser aprendidos por alunas e alunos que ainda não os conhecem ou, quando deles têm conhecimento, não estão cientes de seu caráter aproximado. Assim como outros elementos da cultura dos grupos subordinados, os métodos populares de cubação da terra, por não serem legitimados pela cultura dominante e, conseqüentemente, não estarem incluídos entre os conteúdos usualmente transmitidos pela escola, diante da precariedade da tradição oral, tendem a desaparecer. Os depoimentos de minhas alunas e alunos têm mostrado que as práticas de cubação da

terra — importantes em suas atividades produtivas — estão sendo “apagadas”. Nesse sentido é que interpreto a valorização dada pelo MST — e por mim também — à recuperação de algumas de suas tradições. A pergunta que aqui precisa ser colocada é: para que efetuar tal recuperação? Isto é, a que interesses ela atende?

Não se trata, é claro, de glorificar o saber popular, para com tal glorificação encerrar os grupos subordinados em guetos, reforçando, através dessa operação etnocêntrica, as desigualdades sociais. Tampouco, como antes já mencionei, a adesão ao que Silva (1996) chamou de “um velho chavão pedagógico: ‘partir da cultura dominada’”. Como bem argumenta o autor, esse chavão implica a “valorização” dos saberes populares justamente porque são “desvalorizados”, isto é, valem menos e, portanto, precisam ser superados. Não são estas as motivações que me conduzem a orientar o trabalho pedagógico no sentido de que as alunas e alunos possam interpretar e decodificar a matemática popular de seu grupo. Esta é considerada “uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas” (idem, p. 193). E aqui é preciso dizer que são igualmente válidas do ponto de vista antropológico. Certamente, de valor desigual quando examinadas sociologicamente. Portanto, “não se trata de ‘partir da cultura dominada’, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante” (idem, p. 193).

Aqui está um aspecto que me parece importante destacar: de modo análogo à não-glorificação do saber popular, tenho estado atenta para também não glorificar o saber acadêmico, enquanto “a” grande metanarrativa capaz de explicar e apresentar soluções — de preferência uma única — para todas as situações-problema do mundo concreto. Ao analisar os saberes produzidos na academia, em contextos específicos, suas desvantagens são apontadas. Certamente desvantagens de outra ordem. Agora não se trata de “agrandamentos” na área das superfícies de terra, mas do despendimento de esforços na realização de cálculos mais complexos que,

dependendo do formato e os fins para os quais a terra está sendo medida, são desnecessários. Assim, em determinados contextos, a matemática popular é a que se apresenta com as melhores credenciais.

É nesse sentido que considero a importância do pensamento etnomatemático, que problematiza a cientificidade, a neutralidade e assepsia da matemática acadêmica e traz à cena as “outras” matemáticas, usualmente silenciadas na escola, enquanto produção cultural de grupos não hegemônicos. Essa não é, no entanto, uma mera atitude de “benevolência” para com os excluídos. Nós, educadoras e educadores, que, do ponto de vista ético, somos corresponsáveis pelos grandes massacres que até hoje foram e são cometidos pela humanidade, também somos partícipes de pequenos massacres cotidianos, como os praticados nas nossas salas de aula, no chão da escola, quando exterminamos outros saberes que não os da cultura dominante, quando fazemos de conta que aqueles saberes sequer existiram ou existem e valorizamos com nossa voz autorizada de professoras e professores somente os conhecimentos eruditos, da cultura ocidental, não porque estes sejam em si, do ponto de vista epistemológico, superiores, mas porque são os praticados pelos grupos que estão legitimados, na nossa sociedade, como os que podem/devem/são capazes de produzir ciência. Nós estamos diretamente implicados nos processos que se opõem ou favorecem aquilo que o sociólogo Boaventura dos Santos chamou de epistemicídio — a destruição do conhecimento de determinado grupo social —, cuja forma mais radical é o genocídio, onde não só as mentes e os corações, mas também os corpos das pessoas são eliminados.

Nosso papel nesses processos de inclusão ou exclusão de conhecimentos no currículo escolar é, antes de tudo, e sobretudo, político. Tais processos, definindo quais grupos estarão representados e quais estarão ausentes na escola, são, ao mesmo tempo, produto de relações de poder e produtores destas relações: produto de relações de poder pois são os grupos dominantes que tem o capital cultural para definir quais os conhecimentos que são legítimos

para integrar o currículo escolar; são também produtores de relações de poder porque influem, por exemplo, no sucesso ou fracasso escolar, produzem subjetividades muito particulares, posicionando as pessoas em determinados lugares do social e não em outros. Esses lugares não estão, de uma vez por todas, definidos. O campo da educação matemática é também um campo possível de contestação.

É dessa perspectiva que assumo a relevância do papel político que desempenho enquanto educadora atuando junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

GELSA KNIJNIK é professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em matemática e doutora em educação, sua atividade de pesquisa tem como temática central as conexões entre cultura, sociedade e educação matemática, examinadas a partir de sua atuação junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Autora do livro *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1996). Atualmente, como pesquisadora do CNPq, desenvolve o projeto “Poder, etnomatemática e movimentos sociais”.

Referências bibliográficas

- ILA, Alicia, (1996). *O ensino de matemática na educação dos trabalhadores*. I Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos: a Educação dos Trabalhadores em Debate, Porto Alegre, set. Mimeo.
- FERRARO, Alceu, (1991). Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. *Educação e Realidade*, v.16, nº 1, p. 3-29, jan./jun.
- _____, (1995). *Subsídios dos censos e das PNADs para diagnóstico da alfabetização e escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade no estado do Rio Grande do Sul*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mimeo.
- FRIGOTTO, G., (1995). Palestra apresentada no painel “Educação para a Cidadania”. II Fórum Estadual de Educação, CPERS, Lageado, mai.
- KNIJNIK, Gelsa, (1994). Según para quien puede cambiar el para qué? *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, nº 1, Barcelona, jul.

_____, (1996a). *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____, (1996b). Dossiê de pareceres sobre os PCNs — Documento 3. *Educação e Realidade*, v. 21, nº 1, jan./jun.

MARTINS, José de Souza, (1988). *Não há terra para plantar neste verão*. Petrópolis: Vozes.

_____, (1989). *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec.

SILVA, Tomaz Tadeu da, (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.

WALKERDINE, Valerie, (1988). *The mastery of reason*. Londres: Routledge.