

O Sol e a Lua: práticas de medidas de tempo em atividades agrícolas.

CPF: 10208721878

CPF: 14210116890

EIXO TEMÁTICO: ETNOMATEMÁTICA E EDUCAÇÃO NO CAMPO

RESUMO: Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa que discutiu os usos e saberes que circulam em relações tempo-espaço utilizados por um grupo de agricultores no interior do Estado de São Paulo em suas práticas cotidianas. Apoiando-nos em estudos foucaultianos, partimos da perspectiva de que os saberes são produções discursivas complexas, tecidas por diversos enunciados que cumprem funções específicas dentro das práticas de um grupo. Esses discursos instituídos como verdades produzem efeitos sobre os sujeitos ao instituírem, por exemplo, regras e normas de governo e subjetivação. Desse modo a partir dessa perspectiva não podemos atribuir aos saberes qualquer verdade essencial, visto que ambos são construções demarcadas historicamente e socialmente. Assim, nos interessa aqui discutir alguns saberes relacionados aos fenômenos astronômicos (tempo-espaço) que circulam nas práticas agrícolas a partir da análise de fragmentos de narrativas de um grupo de agricultores, caracterizado pela prática da agricultura familiar para problematizar questões relativas ao currículo escolar.

PALAVRAS CHAVES: Educação; Práticas Sociais, Agricultura, Currículo

1. Um passado presente

A observação do céu nos leva a reflexões e questionamentos, um pensar e repensar, um olhar que não se vê, mas que se constrói e se ressignifica em cada sociedade. Embora tenhamos incorporado um grande conhecimento histórico-social que se acumula acerca do Universo, ainda é uma prática comum na sociedade atual certos questionamentos, que surgem tanto a respeito das novas, quanto das velhas indagações. Em geral, ainda necessitamos ver para crer, ou seja, construímos "certezas" a partir da observação. Entretanto, mesmo observando a natureza, fotos ou filmes, devemos ter certos cuidados a respeito da veracidade de tais fenômenos, como afirma Barolli (1991:20):

A observação da aparente mudança de posição do Sol, da Lua e da esfera celeste, adotando o nosso planeta como referência, levou o homem a tirar uma conclusão imediata e, aparentemente muito lógica: a Terra encontra-se parada no centro do Universo e todos os astros giram em torno dela de leste para oeste.

Essa percepção da regularidade com que os astros percorrem o céu, data do período muito distante, quase pré-histórico, e se evidencia em monumentos megalíticos, que resistem ao tempo até os dias atuais. Esses monumentos indicam de forma precisa, eventos

astronômicos, como solstícios, equinócios, alinhamento de planetas, posições do nascer e ocaso do Sol e da Lua, bem como suas aplicações sócio-religiosas entre os povos das civilizações antigas e entre nós, pois faz parte da percepção que temos e construímos ao observar a natureza com a qual convivemos.

Esses saberes sobre os movimentos dos astros, que nasce da prática observacional dos eventos cíclicos, e a construções de observatórios a olho nu, se constituíram em ferramentas importantes na organização de muitos grupos sociais desde a antiguidade. Apesar de compreendermos e acreditarmos no avanço de muitos saberes e técnicas, como também não negarmos o fato de que alguns saberes negaram outros, ressaltamos que a partir da nossa perspectiva, os saberes não se constituem de forma acumulada, crescente e linear, ao contrario, muitos saberes - mesmo que aparentemente contraditórios, podem e devem conviver sem qualquer problema. Isto porque par anos a validação dos saberes deslocam-se das estruturas que constituem o discurso científico e pautam-se na legitimidade que emerge nos acontecimentos, nos jogos discursivos que atravessam os saberes que circulam em diferentes práticas sociais. Esse olhar a partir das práticas nos permite compreender os saberes construídos social e culturalmente, sem uma demarcação linear.

Nesse sentido, são muitas as buscas e formas de se compreender, por exemplo, o movimento dos astros. Essas compreensões divergem especialmente pelo uso e interesse do grupo que as compreendem têm sobre esse movimento. Por exemplo, entre os anos 127 e 151, de Cláudio Ptolomeu realizou observações sistemáticas e precisas referentes aos movimentos de planetas em relação às estrelas fixas, criando um modelo explicativo da estrutura do Universo, que prevaleceu por cerca de 2000 anos, conhecido como Sistema Geocêntrico (Todos os astros giravam em torno da Terra). Dentro dos recursos e cultura da época, essa verdade prevaleceu entre os intelectuais da época e tinha por objetivo uma explicação “verdadeira” universal que atendesse a muitos dos questionamentos do clero e da realeza esta última por muitas vezes fazia uso desse saberes para a tomada de decisões. É o que hoje chamaríamos de saberes astrológicos.

Mas, o interesse por analisar e observar os astros, estudos, dentre outras questões proporcionaram novas relações para as quais o Sistema Geocêntrico passou a ser insuficiente. Por exemplo, havia dificuldades, dentro desse regime de verdade, para

explicar algumas irregularidades nos movimentos de alguns corpos celestes. Assim, em 1543, o polonês Nicolau Copérnico ocupando-se de novos estudos sugeriu um novo modelo, chamado de Sistema Heliocêntrico.

Esse novo modelo vinha suprir e resolvia alguns dos problemas não explicados e resolvidos pelo modelo Geocêntrico, mas para isso, a Terra deveria ter um movimento de rotação em torno de um eixo imaginário. Apesar de responder a alguns dos problemas propostos, a dificuldade de percepção do movimento da Terra levou essa segunda proposta ser considerada absurda pois, por estarmos na Terra, a percepção que temos ao observarmos os astros não é da Terra em movimento, mas sim, dos astros girando ao nosso redor. A proposta de Copérnico, anos mais tarde, por volta de 1600, é retomada a partir dos trabalhos de Johannes Kepler e com o desenvolvimento de novos instrumentos de observação, dentre eles, a luneta, o italiano Galileu Galilei, derruba a teoria Geocêntrica, comprovando as idéias de Copérnico. Porém, agora por questões religiosas, tal explicação também não é aceita prontamente. Somente anos mais tarde os trabalhos de Galileu e Kepler fundam as bases da astronomia moderna. Todo esse jogo de valores e verdades constituíram um regime de verdade que sustenta há tempo o que denominamos de astronomia moderna.

Do mesmo modo, jogos e regimes de verdade acontecem em outras práticas além das ditas científicas quando problematizavam o movimento dos astros. E, apesar dos saberes desse outros regimes manterem o que Wittgenstein denomina de semelhança de família com os saberes “científicos” eles existem, neste momento à margem do que socialmente se considera verdadeiro em nossa sociedade atual.

Assim, os saberes referentes ao Universo, construído historicamente por sujeitos que circulavam e circula pelas camadas instituídas de poder político, e social legitimam esses saberes como os saberes verdadeiros sobre o Universo e, parte deles, passaram a compor o programa de Ciências do Currículo escolar.

A organização de um currículo escolar prescritivo e fixo atendeu muitas demandas sociais, entretanto, foram muitas também foram as disputas nesse campo no que se referem aos valores e verdades sobre: métodos de ensino, aprendizagem, avaliação entre outros. E, dentro desse campo de disputa, a ideia de estrutura curricular é um outro aspecto que vem sendo debatida. Ou seja, a partir da teoria do discurso tem se pensado na possibilidade

de uma estrutura e prática curricular não-dicotômica, e não essencialista conforme propõe Lopes & Macedo (2011:253)

Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação. (...) O currículo torna-se, assim, essa luta política por sua própria significação, mas, também pela significação do que vem a ser a sociedade, justiça social, emancipação e transformação social.

Considerando-se que *qualquer fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação* e, que o currículo pode ser pensado como uma luta política por sua significação, é fundamental que analisemos não apenas os saberes legitimamente propostos nos currículos, mas, que busquemos mecanismos para que outras significações possam participar desse “luta política”, ou seja, se pensarmos nesse lugar do currículo como um espaço de luta de construção discursiva e não como uma estrutura fixa e fechada e definitiva, novas possibilidades, novos regimes de verdade podem emergir, não com o intuito de apagamento, mas, para pensarmos na possibilidade de trabalharmos **na** diferença e não apenas **com** a diferença: de saberes, valores, princípios, sujeitos etc.

É com esse objetivo que nos interessa compreender quais saberes circulam em práticas realizadas para além do espaço escolar, quais sentidos e efeitos que provocam e são provocados nos sujeitos que participam dessas práticas para, assim, produzir subsídios que nos permitam problematizar o espaço escolar buscando (des)construí-lo como (o) um lugar privilegiado de circulação de saberes.

2. O saber e o aprender em comunidade

Para discutir essa temática, tomaremos como referência os trabalhos de Wenger(1998), Lave(1991) e Santos(2004). Esses autores, olham para os processos de aprendizagem com lentes da antropologia, deslocando o foco das análises sobre aprendizagem centrada nos processos cognitivos para analisar os processos presentes nas práticas.

Lave (1991) interessa-se em analisar que saberes são usados pelas pessoas para praticar ações cotidianas e como esses saberes são aprendidos e ensinados. Do mesmo modo, Wenger ocupa-se por compreender os saberes produzidos pelas pessoas a partir da análise de suas rotinas e procedimentos cotidianos no trabalho. Ambos nos apontam que as práticas em seus contextos cotidianos são complexas e não possíveis de serem compartimentalizadas de forma disciplinar, além disso, ressaltam os processos de transmissão por recursos distintos dos utilizados no contexto escolar.

Wenger(1998) usa o termo comunidade de prática, para se referir a grupos de sujeitos que possuem objetivo comuns e de alguma forma realizam práticas comuns relacionadas a esses objetivos. Assim, as comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em processos de aprendizado coletivo em um domínio compartilhado da atividade humana. Ele cita como exemplo, um grupo indígena que aprender a sobreviver; um grupo de artistas que procuram novas formas de expressão; um grupo de engenheiros que trabalham com problemas semelhantes; uma rede de cirurgiões explorando novas técnicas. Etc.

Diante disso, a comunidade de prática não pode ser entendida como um encontro casual, onde pessoas se encontram para conversar sobre assuntos em comum sem cumplicidade entre seus membros e sem uma aplicação prática. Santos(2004) reforça o sentido do termo cumplicidade, utilizando o termo *engajamento mútuo*. Nesse sentido, entendemos o grupo de agricultores que pesquisamos como uma comunidade de prática, pois, o mesmo partilha saberes e possui cumplicidade e engajamento nas atividades cotidianas que realizam. Pudemos perceber essas características ao participar de reuniões que esses agricultores organizam no final de tarde.

Essas reuniões, que aqui não serão exploradas, num primeiro momento nos pareceu ser um momento de lazer, descanso em que se "jogam conversas fora", mas, com o tempo e devido a regularidade, percebemos que em tais encontros se discutem os "afazeres" diários, se planejam e se organizam as práticas subsequentes. Ademais, essas discussões são permeadas, também, por discursos impregnados de sentidos, valores, e troca de saberes. Assim, esse é um dos momentos em que esse grupo compartilha saberes e valores relacionados as suas atividades e contexto socio-cultural.

Esses agricultores, ao narrarem os acontecimentos diários, que lhes atravessaram ao longo do dia, evidenciam redes de saberes que circulam entre os mesmos, atribuindo significação a suas práticas, bem como assegurando o resgate e a continuidade das mesmas para as próximas gerações. E, essas reuniões são também atravessadas, algumas vezes, por saberes que se “aproximam” com o que na escola denominamos por astronomia. Esse saberes surgem em narrativas articuladas aos contextos de uso, durante suas práticas diárias.

Desse modo, nesse grupo, a aprendizagem ocorre por meio de narrativas e de experiências vividas. Ou seja, ela ocorre "pela" e "com" as pessoas-em-ação. Essa experiência permanece, assim, em constante fluxo, pois é algo que está acontecendo, que está em andamento, em um determinado tempo. Não o tempo físico, relacionado à passagem dos minutos e horas, mas um tempo dos sentidos, um tempo social e histórico marcado por acontecimentos como: colheita, as festividades religiosas.

Esses tempos não se constituem apenas em intervalos de tempos medidos por calendários ou relógios, eles são imbuídos de sentimentos, lembranças que lhes permite remeter a outras épocas estabelecer relações, redimensionar ou não costumes e valores. As lembranças presentificam as experiências e acontecimentos possibilitando um fluxo constante de possibilidades e de construção de novos significados desvinculando-se de demarcações lineares entre passado ou presente.

Faz-se necessário ressaltar, que é comum os filhos acompanharem seus pais em seus afazeres, bem como nos encontros citados anteriormente. Nestes últimos costumam participar dos diálogos travados, sendo muitas vezes convocados pelos mais velhos a se atentarem e se colocarem sobre determinada temática ou ainda, algumas vezes são solicitados a se colocarem a partir de saberes proveniente do ambiente escolar, visando possibilidades de se compartilhar tais com os que circulam por essa comunidade.

Isso evidencia uma comunidade de prática que valoriza a aprendizagem de saberes e valores que perpassam gerações se cruzam e se transformam em função dos objetivos e metas propostas pela própria comunidade em um mundo-em-ação.

3. O agricultor: a construção discursiva de algumas de suas práticas

Os sujeitos participantes da pesquisa que foi base para esse texto são descendentes de imigrantes italianos que se fixaram no interior de SP para trabalhar na lavoura de café - muito forte na região entre o final do século XIX e início do século XX. A maioria, proveniente no Norte da Itália, buscaram as rotas imigratórias devido as dificuldades que enfrentaram naquele país.

As terras adquiridas aqui no Brasil eram em sua maioria pastos e matas, que foram desbravadas através do trabalho braçal. A derrubada das matas que deram lugar a lavoura de café, uva, milho, feijão, etc., eram feitas com ferramentas rústicas, construídas pelos mesmos, que também fabricaram os tijolos e telhas para a construção de suas casas.

Todo objetivo de vida, princípios e valores estavam limitados em um lugar, em um espaço-tempo, onde o trabalho ressignificava os princípios que fundavam essa forma de vida que atravessou o atlântico. Os saberes aplicados nas práticas das atividades agrícolas, culturais, sociais e religiosas formaram, juntas, a ancoragem para a construção de processos de identificação que formaram e foram transmitidos as futuras gerações. Em geral a transmissão desses saberes e valores eram realizadas pelos “pai-mãe-professores”.

Outro aspecto interessante refere-se a língua falada. O contato do italiano com o português produziu variações lingüísticas, em que a sonoridade apresenta características próprias, marcações e entonações que marcam até hoje o modo de falar nessa região, que passou a constituir um dos elementos da identidade social do homem do campo do interior do Estado de SP - reconhecido popularmente por "caipira".

No entanto, imortalizado na figura do Jeca Tatú de Monteiro Lobato e mais tarde na figura cinematográfica de Mazarope, esse sujeito do campo reconhecido como caipira é infantilizado, rotulado como ingênuo, e possuidor de um linguajar qualificado como inculto o que gerou forte discriminação a esse grupo, em geral, tidos como intelectualmente inferiores, como leigos. Segundo Bagno(2009:16):

(...) denegrir ou condenar uma variedade lingüística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes...

Por esses motivos, as transcrições dos recortes das narrativas aqui apresentadas serão feitas dentro das normas da língua falada pelos sujeitos participantes desse trabalho. Ou seja, como objeto de análise, elas serão consideradas tal qual ecoam nos discursos produzidos pelas pessoas da região pesquisada. As falas foram registradas em áudio, com a permissão dos sujeitos e posteriormente foram transcritas mantendo-se todas as características culturais que nos indicam seus rastros, suas origens.

Com o objetivo de compreender quais saberes circulam nas práticas desses agricultores e, considerando-se que nos interessava especialmente identificar quais usos e sentidos atribuem aos saberes que possuem semelhanças de família com os saberes do campo da astronomia, lançamos um olhar sobre as narrativas desses sujeitos que ao falarem de suas práticas recorriam às memórias de sua infância e juventude, narrando não só o que fazem, mas, como aprenderam a fazer e algumas vezes indicam algumas das mudanças que realizaram no interior dessas práticas. Assim, a pequena análise que se segue será realizada a partir de recortes dessas narrativas, que envolvem relatos de atividades que realizam em sua prática cotidiana na lavoura.

Iniciamos com a fala do Sr. J¹ quando nos explicava a necessidade de usar bambu na plantação do tomate. Segundo ele a função do bambu é dar suporte à planta devido à sua fragilidade em relação ao peso e a quantidade de frutos a ser sustentado. Além disso, na região usa-se o bambu, também, para fazer cestos, cercas, forros nas casas, entre outras coisas. O foco da discussão era sobre a escolha do bambu. Segundo esse senhor, o bambu deve ser cortado na Lua Minguante, como segue:

(a gente) Usava a Lua pra semiá, cortar bambú na minguante pra não carunchá, até hoje argum usa. Naquele tempo semiava cebola, tanta coisa esperava a minguante. – semana que vem é minguante, vou deixa para a minguante, a crescente bicha muito, na força da Lua forma lagarta em cima e na minguante não. Tinha isso. E, é verdade! Vassoura, se cortar ela na força da Lua, o bicho come tudo dentro. Se cortar na minguante pode guardar que ela dura muito tempo.

Observa-se nesse excerto, a importância das fases da Lua como guia para o desenvolvimento e manutenção da lavoura. A influência desse astro ocorre em diversas atividades envolvendo: o plantio, poda, colheita e armazenamento.

¹ O Sujeito J, refere-se a um agricultor de 73 anos de idade, com grau e instrução até o quarto ano primário, aposentado, morador em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, onde nasceu e cresceu na zona rural, mas hoje vive na zona urbana.

Além disso, esperava-se pela lua minguante! (...) *tanta coisa esperava a minguante.*
– *Semana que vem é minguante, vou deixar para a minguante.* As outras fases da Lua também eram observadas/usadas, por exemplo, como meio de controle natural das pragas. *A crescente bicha muito, na força da Lua forma lagarta em cima e na minguante não.*

A Lua é compreendida nesse grupo, e aqui considero as muitas vistas e entrevistas que realizei, como um astro independente que muda de tamanho, a cada oito dias, o que é também apontado pelo Sr. J. quando segue em sua fala: *Cada coisa tem oito dia, ela vai crescendo. Começa o minguante depois ela pega a crescer. Fica pequitica, depois ela fica meia, depois quando cheia, inteira.*

Ainda, segundo esse nosso entrevistado, hoje, alguns agricultores comandados pelo tempo do mercado financeiro não podem mais se deixar influenciar pelas relações com os ciclos naturais e fazem uso de outros recursos como agrotóxicos para garantir o sucesso de sua lavoura. Como: *Até hoje algum usa* referindo-se, aos agricultores mais tradicionais, que ainda recorrem as fases da lua como recurso para garantir a ausência de pragas. O Sr. J comenta ainda o uso do Sol como outra referencia de localização no tempo. Segundo ele:

Noi sabia pelo Sor. Lá as vez a mãe ia também, tudo na roça, levava a comida. Via o Sor. – Ah! Vamos comê, ta na hora. Vinha pra cá assim, era nove hora, meio dia. Quando estava mai a pique era meio dia, vinha pra cá, uma hora depois duas até chegar di tardi, cinco horas, estava cobrindo lá. Então era isso que a turma fazia, pelo lugar que ta o Sor . E pode fazer a mesma coisa hoje, dá pôca diferença do relógio.

Em nenhum momento da fala, o Sr. J cita a palavra relógio a não ser no final, quando se refere ao dias atuais quase para mostrar que o relógio está *certo*. E, novamente percebemos a construção coletiva desse saber, quando ele diz: *Noi sabia; vamo come; a turma fazia* -; evidenciando que esse saber não pertencia a uma pessoa, mas ao grupo.

A mulher, mãe de família tinha seu papel de dona de casa enquanto o homem e os filhos iam para a roça mas, as vezes todo a família participava: *Lá as vez a mãe ia também.* A marcação do tempo era feita pelo movimento aparente do Sol. O dia compreendia entre o nascer do Sol e seu ocaso, sendo sua posição á pique” a indicação de que metade de um dia de trabalho se findara, conseqüentemente a hora do almoço. Mas percebe-se, também nessa fala, a percepção do tempo pela posição aparente do Sol em relação aos horizontes Leste e Oeste: *vinha para cá assim era nove hora... a pique era meio dia... vinha para cá*

uma hora, depois duas, estava encobrindo lá, cinco horas. Ao narrar as posições aparentes do Sol, o senhor J, apontava posições relativas a passagem do tempo, indicando com o braço o local aproximado em que o Sol estaria em determinados horários, normalmente parecendo se referir a um quarto da trajetória aparente do Sol durante o dia.

O dia deveria ser dedicado ao trabalho de Sol a Sol por todos da família. Os saberes adquiridos nas experiências pelo Sr. J permanecem de forma significativa e articuladas. Ainda quando narrava sobre o sol, comenta que:

O Sol vai mudando né, vai ficando mais curto aqui, vem o frio né. O dia mais curto escurece antes, maio, junho, julho, até agosto. De agosto em diante ele começa a encumpridá. De dezembro até o dia de São João ele vai encurtando. De São João em diante ele começa a encumpridá. Só que você só vai perceber, vai mai de agosto, é um minuto por dia. Ele nasce mai pra cá, fica mai a pique, ele não passa baixo lá, ele vem aqui, mai a pique, por isso o dia fica cumprido, ele fica mai de dia que de noite. Eu acho que dá a vorta atrás da Terra e sai aqui cedo outra vez. Tem que ser isso, não é possível, como é que faz? Ele ir embora e vortá outra vez? É um mistério, ninguém sabe.

A explicação a respeito das estações do ano é feita descrevendo a mudança da posição do Sol em relação ao horizonte norte. Essa mudança de posição é explicada com bastante segurança e ele vai pontuando (inclusive indicando com os dedos) a relação entre posição do Sol e as Estações do ano quando argumenta: *vai ficando mais curto aqui e*, aponta para a direção Norte, indicando que essa trajetória percorrida pelo Sol é menor nos meses de maio, junho, julho. Além disso, relaciona a trajetória do Sol com elementos religiosos quando se diz que de dezembro até o dia de São João *ele vai encurtando, e volta encumpridá até dezembro.*

Como não percebemos o movimento de rotação da Terra, e pelo constante nascer e ocaso do Sol em horizontes opostos, o Sr. J, explica que para o Sol retornar todos os dias: Ele (o sol) continua seu movimento do outro lado da Terra, como observamos na fala: *ele (o sol) dá a vorta atrás da Terra e sai aqui cedo outra vez.* E, olhando para o horizonte me diz: *Tem que ser isso, não é possível, como é que faz? Ele ir embora e vortá outra vez? É um mistério, ninguém sabe.*

Com esta fala, ele não fecha sua verdade, ele abre a possibilidade da existência de uma outra explicação, mas ao mesmo tempo desacredita-se, pois o Sol *vai embora e volta outra vez*, não tem outra explicação a não ser que ele esteja girando ao redor da Terra. A

palavra *mistério* vem resolver a questão, pois, *ninguém sabe*. Ou seja, pode não ser isso, mas se for não temos como saber e, também parece não fazer diferença para o que utiliza. Mas é interessante notar que apesar de não fazer diferença, ele se questiona e busca alguma explicação até mesmo para esse *mistério*.

4. Considerações finais

As partes dos discurso dos sujeitos aqui considerados revelam práticas cotidianas utilizadas por eles nas lavouras. Esses discursos circulam pelas atividades e são transmitidas pelas e nas experiências conjuntas que incluem o fazer do plantio e do planejamento, este último discutido nos encontros de final de tarde que aqui apenas citamos e não aprofundamos por não ser o foco e pela falta de espaço.

Os recorte que trouxemos discutem saberes relacionados a presença do Sol e da Lua, astros que são observados e utilizados por esses sujeitos para a demarcação do tempo em diversos sentidos: tempo da colheita, plantio, tempo para almoço, descanso, tempo do frio, das festas. Mas, é interessante perceber que essa prática da agricultura familiar, centradas em um determinado regime de verdade vem sendo suplantado por prática econômicas neoliberais que exigem maior “eficiência” que neste caso significa maior colheita em menor tempo. Para tanto, outras técnicas e novas formas de fazer são apresentadas – em especial o uso de agrotóxicos.

Apesar desse grupo ainda manter-se com resistência a essas novas formas de organização de suas atividades, as novas gerações – especialmente aquelas disciplinadas pela instituição escolar tendem a adaptar-se mais rapidamente a essa outras propostas. E, aqui nos parece um aspecto interessante a se debater, pois, essas crianças participam de práticas e são “ensinadas” por seus pais a uma prática pautada em princípios naturais, que excluem o uso de agrotóxicos entre outros recursos tecnológicos.

Além disso, atualmente muito se tem discutido no sentido de garantir a produção de alimentos mais naturais, mas, muito se tem realizado no sentido de forçar os agricultores a expandir seus negócios, garantir seu plantio e muitas vezes há forte incentivo ao uso de agrotóxicos a partir de discursos que vão desde a garantia da produção quanto a sua expansão. Entretanto, o uso desses agrotóxicos exclui do processo as relações que hoje se estabelecem entre o plantar, o colher e os movimentos da lua e sol.

Entendemos que esse é o grande desafio da educação escolar quando se propõe a pensar numa organização curricular conforme proposta por Lopes & Macedo e citada no início desse trabalho, ou seja, se buscarmos por uma organização curricular centrada na luta por significações, tais relações de força travadas entre a prática da agricultura familiar centrada em certos regimes de verdade, os discursos advindos da necessidade de uma produção agrícola mais saudável atravessada pelos discursos do campo econômico e até mesmo científicos como o caso dos produtos transgênicos, poderiam, no interior da escolar possibilitar outras formas de lutas, racionalidades e de constituição de outros regimes de verdade, e de outras subjetivações que ampliam o contexto de significação para aspectos da emancipação, justiça social, entre outros.

Assim, encerramos esse texto reforçando a importância da pesquisa no campo da Etnomatemática pois ela nos permite produzir elementos que nos permitam problematizar a escola a partir de outras estruturas curriculares que para nós, nesse momento estaria centrada no que propõe Lopes & Macedo. (2011:253) e que citamos no início desse texto: *toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas um aparte limitada da possibilidade de significação.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barolli, Elisabeth e Gonçalves F. Aurélio. *Nós e o Universo* – 2ª edição, Ed. Scipione 1991. Cad. Cedes, Campinas, vl 28 n. 74; p. 97-120, jan/abr. 2008 - Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- COLBARI, Antonia. *Familismo e ética do Trabalho: O Legado dos Imigrantes Italianos para a Cultura Brasileira*. Ver. Bras. Hist. Vol. 17 n.34 São Paulo – 1997.
- LAVE, J.; WEGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, USA: Cambridge University Press. (1991).
- LAVE, L. *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press, 1988.
- BAGNO, Marcos : *Preconceito lingüístico o que é, como se faz*. Edições Loyola, 52ª edição; outubro de 2009.
- SANTOS, M. P. dos. *Encontros e Esperas com os Arditas de Cabo Verde: Aprendizagem e Participação numa Prática Social*. Tese de Doutorado. Lisboa – Portugal: Universidade de Lisboa – Faculdade de Ciências Departamento de Educação, 2004.
- WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and Identity*. Cambridge, USA: Cambridge University Press. (1998).