

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE  
CASCAVEL: ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E  
CONTEXTO MATEMÁTICO DO COTIDIANO DISCENTE**

**Jaqueline Zdebski da Silva Cruz**

**CASCAVEL - PR  
2013**

**JAQUELINE ZDEBSKI DA SILVA CRUZ**

**O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE  
CASCAVEL: ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E  
CONTEXTO MATEMÁTICO DO COTIDIANO DISCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lidia Sica Szymanski

**CASCAVEL - PR  
2013**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

**Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

C47e Cruz, Jaqueline Zdebski da Silva  
O ensino da matemática nas escolas do campo de Cascavel: articulação entre conhecimento científico e contexto matemático do cotidiano discente. / Jaqueline Zdebski da Silva Cruz.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.  
161 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lidia Sica Szymanski  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.  
Bibliografia.

1. Educação do campo. 2. Matemática. 3. Contextualização. 4. Ensino e aprendizagem. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 370.91734

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE  
CASCAVEL: ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E  
CONTEXTO MATEMÁTICO DO COTIDIANO DISCENTE**


Autora: Jaqueline Zdebski da Silva Cruz

Orientadora: Maria Lídia Sica Szymanski

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Jaqueline Zdebski da Silva Cruz, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.  
Data: 30/07/2013

Assinatura:   
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

  
Profa. Dra. Clélia Maria Ignatius Nogueira

  
Profa. Dra. Tânia Stella Bassoi

## AGRADECIMENTOS

Neste momento feliz de conclusão do mestrado e de pesquisa a lembrança retoma momentos especiais, alegres, gratificantes e também de dificuldade, enfrentados no decorrer desta construção. O conhecimento não é construído de forma isolada e chegar nesta fase de formação e trabalho só foi possível por meio da ajuda e apoio de diversas pessoas, muito especiais, às quais dedico meus sinceros agradecimentos.

Agradeço inicialmente à minha família que desde cedo incentivou o gosto pelos estudos, especialmente à minha mãe Izabel que tanto me ajudou, que sempre me apoia, incentiva e que pede por mim diariamente em suas orações.

Ao meu esposo Marcos, que foi muito importante nesta caminhada e que me ofereceu todo o amor, paciência e apoio necessários para que eu chegasse até esta etapa da minha formação.

À minha irmã e colega de turma Janaine e meu cunhado Alex que sempre encontraram tempo na sua correria diária para socorrer-me nos momentos de dificuldade teórica e/ou emocional que foram surgindo durante este processo de formação pessoal.

Agradeço de forma especial à professora e orientadora Maria Lidia, pelo convívio, dedicação e pelas valiosas orientações oferecidas no decorrer da construção deste trabalho.

Aos membros da banca Prof<sup>a</sup>. Dra. Clélia Maria Ignatius Nogueira e Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Stella Bassoi que se dispuseram a participar desta pesquisa dedicando seu tempo à análise do trabalho e à apresentação de contribuições tão importantes.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, especialmente aqueles que estiveram ministrando as disciplinas que cursei, cujas leituras e debates foram especialmente relevantes para minha formação enquanto pesquisadora.

Aos colegas de turma do Mestrado em Educação com os quais pude compartilhar muitos momentos de alegria e também de angústias e dificuldades. Com os quais tive a oportunidade de realizar trabalhos coletivos e de participar de momentos de reflexão e de sugestões para o meu trabalho, o que contribuiu para o crescimento pessoal, da pesquisa e para o nascimento de novas amizades.

À coordenadora do setor de Educação do Campo do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, Prof<sup>a</sup>. Madalena Suchecki, pela autorização para o desenvolvimento da pesquisa e pelo apoio dado no contato inicial com as escolas.

Às prestativas equipes pedagógicas das nove escolas estaduais do campo do município de Cascavel pela autorização para o desenvolvimento das entrevistas com seus docentes de matemática e pelo fornecimento dos dados solicitados.

Aos 19 professores de matemática das escolas estaduais do campo do município de Cascavel, sujeitos desta pesquisa, que dedicaram seu tempo ao participarem das entrevistas e se dispuseram a contribuir apresentando pontos importantes para a compreensão de como vem sendo realizado o ensino da matemática nestas escolas.

Agradecimento especial também a Capes por viabilizar a realização da presente pesquisa por meio da disponibilização da bolsa de estudos durante o mestrado.

## RESUMO

Esta dissertação buscou uma aproximação dos docentes de matemática das nove Escolas Estaduais do Campo do Município de Cascavel - Pr com o objetivo de compreender como acontece no ensino da Matemática a articulação entre o conhecimento matemático escolar e o conhecimento matemático do cotidiano do aluno. Toma como referência as Diretrizes da Educação do Campo, documento orientador do currículo para a Educação do Campo em todo o Paraná e que defende a necessidade de práticas pedagógicas específicas para esta modalidade educacional. Este trabalho objetivou compreender se ocorre, como se desenvolve e quais os objetivos dos docentes ao realizarem essa articulação entre conhecimentos matemáticos distintos. Buscou ainda identificar se a iniciativa de articular esses diferentes conhecimentos possui alguma relação com os seguintes elementos: tempo de magistério em escolas do campo, conhecimento da realidade discente, conhecimento da identidade da escola expressa no seu Projeto Político Pedagógico e conhecimento das Diretrizes da Educação do Campo. A necessidade de responder a estas questões direcionou metodologicamente a coleta dos dados para a realização de entrevistas individuais semiestruturadas que ocorreram no primeiro semestre de 2012, envolvendo todos os dezenove professores de Matemática das Escolas Estaduais do Campo do município de Cascavel. Os dados foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin e concluiu-se que apenas o conhecimento da realidade extraescolar discente exerce influência na prática docente de articular matemática e o contexto do cotidiano, uma vez que todos que o conhecem articulam-no de alguma forma ao ensino da matemática enquanto que todos os que não articulam o desconhecem. Identificou-se, ainda, que a articulação ocorre em cerca de 69% dos casos, porém funda-se em diferentes concepções de contextualização.

**Palavras chave:** Educação do Campo, Matemática, Contextualização, Ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

This essay describes a research involving the Mathematics teachers working on nine State Country Schools on Cascavel Municipality, aiming to analyse the articulation between the mathematical school knowledge and everyday mathematical knowledge. It takes as reference the Country Education Directive, document which presents the curricular procedures to Paraná State, and defends the necessity of specific pedagogic practices to this educational modality. This work aims to understand if it occurs, as it occurs and which the teachers intend when they do this articulation between different knowledge. It intends also identify if the initiative of articulating those distinctive knowledge are related to elements as: how long teachers are teaching in Country Schools, knowledge of pupil reality, knowledge of the school identity expressed on its Pedagogic Political Project and knowledge of Country Education Directives. The necessity of to answering those questions gave a methodological direction to the process of data collected, which occurred by semistructured interviews during the first semester of 2012, involving all the 19 State School Country Math teachers in Cascavel Municipality. Data were analyzed by Content Analysis proposed by Bardin, and it was concluded that only the school extra knowledge about the pupil's reality was relevant to articulate math and everyday context, as all teachers who know this reality do this articulation by any way and all teachers that do not do this articulation do not know such reality. Besides, data showed this articulation in 69% of the situations, but involving different contextualization concepts.

**Keywords:** Country Education, learning processes and teaching processes, Mathematic Education.



**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Figura 1:</b> Materiais utilizados pelos docentes no planejamento das aulas .....	112
<b>Figura 2:</b> Conhecimento dos docentes sobre a realidade discente .....	129
<b>Quadro 1:</b> Escolas Estaduais do Campo de Cascavel: Origem, número de alunos e de professores em 2012 .....	96
<b>Quadro 2:</b> Condensação de informações sobre os professores do grupo A .....	128
<b>Quadro 3:</b> Condensação de informações sobre os professores do grupo B .....	132

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Ascensão e declínio no número de Escolas Rurais Municipais em Cascavel ..... 94

**Tabela 2:** Distribuição docente por tempo de trabalho em Escolas do Campo ..... 99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC - Análise de Conteúdos

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural

AIA - American International Association for Economic and Social Development

APEART - Associação Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário

ASSESOAR - Associação de Orientação e Assistência Rural

CBAR - Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COPEL – Companhia Paranaense de Energia

CPC - Centros Populares de Cultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRABI - Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu

DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica

EDURURAL - Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural

EFM - Ensino Fundamental e Médio

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA - Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária

EUA - Estados Unidos da América

FETRAF-SUL/CUT - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores

IES - Instituições de Ensino Superior

INBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

JAC - Juventude Agrária Católica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira

LedoC - Licenciatura em Educação do Campo

MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MMM - Movimento da Matemática Moderna

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NRE - Núcleos Regionais de Educação

ONG's - Organizações Não Governamentais

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais

PSS - Processo Seletivo Simplificado

QPM - Quadro próprio do Magistério

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SSR - Serviço Social Rural

SUDE - Superintendência de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	16
1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL .....	21
1.1 Camponês, campesinato, Educação Rural e Educação do Campo: delimitando os conceitos.....	21
1.2 A escola para as populações camponesas .....	25
1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo no Brasil: as contradições e a luta por educação.....	26
1.4 A trajetória da Educação do Campo no Paraná.....	46
2. AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ E O ENSINO DA MATEMÁTICA.....	61
2.1 Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.....	61
2.2 O ensino da Matemática nas Escolas do Campo: o trabalho docente e as metodologias de ensino.....	69
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	82
3.1 O Trabalho de Campo: Instrumento e Procedimentos .....	82
3.2 Fundamentos teóricos: metodologia de coleta e análise dos dados.....	87
4. O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO CAMPO DE CASCAVEL: CAMINHOS DE ANÁLISE .....	93
4.1 O campo de estudo: Colégios/Escolas do Campo do município de Cascavel .	93
4.2 Quem são os sujeitos participantes da pesquisa.....	97
4.3 Apresentação dos dados e análise das entrevistas .....	100
4.3.1 O conhecimento docente sobre o contexto do cotidiano discente .....	101
4.3.2 O planejamento das aulas de Matemática .....	108
4.3.3 A relação entre os professores e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.....	115
4.3.4 O ensino da Matemática no Projeto Político Pedagógico da escola.....	119

4.3.5 Articulação entre o contexto do cotidiano discente e Matemática na sala de aula.....	122
4.3.6 Docentes X Educação do Campo .....	139
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE I: Instrumento de coleta de dados: Roteiro de Entrevista realizada com professores de Matemática dos Colégios Estaduais do Campo do município de Cascavel.....	159
APÊNDICE II: Parecer 405/2011-CEP (Comitê de Pesquisa) .....	160
APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	161

## INTRODUÇÃO

Por muito tempo as questões educacionais relacionadas às áreas rurais no Brasil tiveram um lugar marginal na política educacional e, somente após o final da década de 1980 e decorrer da década de 1990, apareceram sinais de mudanças por incentivo da ação dos movimentos e organizações sociais voltados à Educação do Campo. No Estado do Paraná, a trajetória da oferta educacional para estas populações não foi diferente, pois também esteve marginalizada e se desenvolveu de forma precária, refletindo os interesses que a determinaram (PARANÁ, 2006, p. 19).

A materialização das conquistas alcançadas nos últimos anos, mediante a aprovação de Leis específicas para a Educação do Campo<sup>1</sup>, constituiu-se como importante passo na garantia de condições educacionais mais ajustadas aos interesses camponeses. A legislação específica apresenta uma série de direitos, que estão relacionados principalmente à organização da escola e das disciplinas de acordo com as especificidades da vivência e do trabalho no campo. Contudo, ainda que essa Legislação tenha reconhecido as particularidades e indicado formas de atendê-las, parece que as dificuldades para implementá-las metodologicamente nas redes de ensino ainda permanecem.

Considerando a dívida histórica para com a educação camponesa no Brasil, a escola baseada nas concepções da Educação do Campo, pensada para os camponeses, deveria ser tal que “conseguisse criar antídotos contra a inércia, a acomodação, a morosidade, a burocracia, a submissão” (SAVELI, 2000, p. 22). Esta educação deve estar pautada na realidade vivida pelo camponês, a fim de oferecer-lhe os conhecimentos e as experiências concretas, necessárias para que o mesmo possa superar essa sua realidade submissiva (D’AGOSTINI, 2009).

---

<sup>1</sup> Entre as quais destacam-se, em caráter nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas escolas do campo - Resolução CNE/CEB 1/2002, a Resolução nº. 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, e em caráter estadual, a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo em 2006.



A necessidade de valorização do conhecimento advindo do cotidiano do aluno, das suas experiências e da sua cultura está pautada no entendimento de que, se a cultura e o conhecimento da experiência do aluno são desconsiderados, a escola passa a não fazer mais sentido na formação deste aluno. Pensando especificamente no ensino da Matemática, se consideramos a importância da utilização de conhecimentos matemáticos para o desenvolvimento de diversas atividades no dia a dia da vida no campo, percebemos a necessidade de que o trabalho com esta disciplina em sala de aula possa capacitar o aluno a, ao se deparar com estas diversas situações, utilizar o conhecimento adquirido da melhor forma possível para solucionar seu problema. Segundo Frigotto (2011, p. 38-39):

[...] qual o método que mobiliza a criança, o jovem e o adulto nos processos formativos e de aprendizagem? [...] O que se pode afirmar é que nenhum método pedagógico será efetivo se não atingir o mundo de preocupação, de necessidade e os saberes e experiências que as crianças jovens e adultos trazem do aprendizado na vida para o espaço escolar. Esse é o ponto de partida, e também de chegada, redefinindo e ampliando, de qualquer processo pedagógico que tenha em sua base uma compreensão histórica da realidade e do seu conhecimento.

Entretanto, fatores como a deficiência na formação de professores, sua alta rotatividade entre escolas urbanas e do campo, a inexistência de materiais pedagógicos específicos e a falta de apoio pedagógico são consideradas lacunas importantes a serem superadas na busca por um ensino que esteja vinculado à cultura, aos conhecimentos e aos interesses do aluno do campo.

Quando, neste texto, se defende um modelo de escola atento às especificidades campesinas, em contraposição à forma mecânica e descontextualizada como se desenvolve o ensino tradicional, não se quer de maneira alguma afirmar que este modelo descontextualizado e ultrapassado deve continuar sendo usado nas escolas urbanas ou que ele atende às especificidades do aluno da cidade. Muito pelo contrário, apesar de não ser foco de análise deste trabalho, acredita-se que a educação urbana também deve estar envolvida com as particularidades de cada grupo de alunos e proporcionar a estes um conhecimento que lhes seja significativo.

A mesma análise deve ser direcionada, de forma mais ampla, às políticas relacionadas à Educação do Campo. É importante que se perceba que apesar de se

constituírem como políticas focalizadas, dado seu objetivo específico de direcionar ações para uma área que foi tratada de forma secundária por muitos anos, elas não devem ser entendidas como segregacionistas.

As políticas focais geram-se no bojo de um contexto econômico cuja intencionalidade maior é restringir o âmbito de atuação do Estado, extraíndo de sua competência funções consideradas vitais para uma perspectiva societária na qual prevaleça a igualdade e a justiça social. [...] Exatamente pelo fato de os sujeitos do campo não terem historicamente garantido seu direito à educação é que se inscreve a necessidade de uma ação específica do Estado para o suprimento das demandas por esse direito (MOLINA; SÁ 2010, p.78).

Não obstante, quando Movimentos Sociais do Campo e universidades assumem a implementação destas políticas focalizadas, como consequência, correm “[...] o risco de reforçar a fragmentação de sujeitos, gerada pelas políticas específicas, criando um obstáculo à unificação das lutas sociais e ao avanço de uma práxis revolucionária” (MOLINA; SÁ 2010, p.79).

Esta pesquisa é resultado de um envolvimento com escolas do campo que teve início com um percurso escolar de onze anos (da Pré-escola ao 2º ano do Ensino Médio), seguido do estágio da graduação realizado em uma Escola Estadual do Campo, o desenvolvimento de dois projetos de extensão neste contexto e ainda uma curta experiência de docência em uma escola do campo. O tempo de contato com o objeto desta pesquisa fez surgir alguns questionamentos referentes ao ensino da Matemática neste contexto.

Durante onze anos de estudo passei por duas escolas do campo e sempre percebi com clareza a realização de conexões entre algumas disciplinas, como ciências e português, e o contexto em que vivo. Todavia quando procuro, nas lembranças da caminhada escolar, algum exemplo no qual houve uma metodologia que usasse situações cotidianas ou temas relacionados ao campo para o trabalho com a Matemática, não me vem à mente nenhum exemplo claro para ser citado, o que me intriga bastante. Apesar do incômodo que esta falta de lembrança me trazia, tenho plena ciência de que ainda não tinha um olhar crítico e conhecimentos específicos na área para discernir ou avaliar o currículo apresentado.

Considerando que as políticas de Educação do Campo são recentes, já que foram implementadas a partir da década de 1990, e que boa parte da experiência citada foi vivida durante os anos em que os debates sobre a Educação do Campo se

apresentavam ainda de maneira inicial dentro das escolas, deparei-me com o seguinte questionamento: atualmente, com as Diretrizes da Educação do Campo vigorando há seis anos no estado do Paraná, a articulação (contextualização e descontextualização) em sala de aula entre o conhecimento matemático presente no contexto do cotidiano dos alunos e o conhecimento matemático científico tem sido efetivada?

Deste questionamento maior decorreram outros questionamentos menores: O que esses professores conhecem da realidade dos alunos com os quais trabalham? Como fizeram para adquirir os conhecimentos necessários para o trabalho com a Matemática neste contexto? Os Eixos Temáticos apresentados pelas Diretrizes Estaduais da Educação do Campo são discutidos em sala de aula? Se a articulação entre os diferentes saberes ocorre, como se dá essa articulação?

Desta forma, a partir do título **Ensino da Matemática nas Escolas do Campo de Cascavel: Articulação entre conhecimento científico e contexto matemático do cotidiano discente** pretende-se, tomando por referência as falas de professores de Matemática destas escolas, analisar e compreender como se dá o ensino da Matemática neste contexto, a fim de refletir acerca de como vem se materializando nas escolas do campo de Cascavel a necessária articulação entre o conhecimento matemático do dia a dia dos alunos e o conhecimento científico sistematizado no espaço escolar.

Em termos de procedimentos metodológicos, este trabalho constitui-se numa pesquisa qualitativa, que utilizou as mensagens expressas pelos professores de Matemática nas entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente, como forma de responder ao problema desta pesquisa. As informações obtidas pelas entrevistas com estes professores foram tratadas e analisadas com base na teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), ferramenta expressa por um conjunto de técnicas que objetiva, com a realização de procedimentos sistemáticos e objetivos, proporcionar uma leitura mais profunda das informações, compreendendo o pensamento do sujeito pesquisado por meio do conteúdo que ele expressa, e formulando inferências a partir da totalidade expressa nas falas dos professores, sujeitos da pesquisa (BARDIN, 1977).

A seção I inicia-se com uma breve reflexão sobre alguns conceitos, como camponês e campesinato, comumente utilizados como referência à população

residente no campo e que possuem significação muito própria neste contexto. Em seguida passa-se ao objetivo de apresentar, numa sucinta perspectiva histórica, o caminho percorrido até que se chegasse ao atual projeto de Educação do Campo no Brasil. Da mesma forma apresenta-se um histórico sobre a oferta educacional nesta modalidade específica no Estado do Paraná, buscando identificar as principais conquistas alcançadas.

A segunda seção toma para estudo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006), documento considerado como principal avanço nas políticas educacionais para o campo no Paraná e que defende a realização do ensino de forma articulada com o modo de vida e a cultura camponesa. Considerando a importância atribuída pelas Diretrizes ao ensino vinculado ao contexto do aluno, esta seção termina com algumas reflexões sobre o trabalho docente e as metodologias de ensino nesta modalidade, buscando apresentar alguns fatores que determinam sua realização prática.

A terceira seção apresenta o caminho trilhado no desenvolver desta pesquisa e uma discussão teórica acerca da metodologia utilizada para coleta e análise das informações obtidas pelas entrevistas.

A quarta seção traz a descrição do campo de pesquisa, que são os Colégios/Escolas Estaduais do Campo localizadas no interior do município de Cascavel. Em seguida faz-se uma apresentação dos professores de Matemática, sujeitos envolvidos na pesquisa. E para finalizar esta seção relatam-se os dados coletados nas entrevistas organizando-os em composições textuais referentes a cada uma das perguntas realizadas, cuja ilustração será composta por fragmentos significativos das falas dos docentes que nos permitem ter uma visão geral das respostas dadas.

Finalizando este trabalho a quinta seção destina-se à discussão dos dados coletados e às considerações finais tecidas após a análise do percurso percorrido nesta pesquisa.

## 1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Por muito tempo a educação camponesa foi trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade das pessoas que vivem neste meio (PARANÁ, 2006). Apesar de terem ocorrido avanços na legislação educacional<sup>2</sup> nos últimos anos, as escolas para a população camponesa continuam, ainda hoje, encontrando as mais diversas dificuldades para implantar de forma eficaz um ensino que atenda às necessidades deste público alvo específico.

Entende-se que, para que possa haver uma melhor compreensão acerca da Educação do Campo e qual sua especificidade em relação à Educação Rural, se faz importante considerar o pensamento construído pela organização acadêmica das pesquisas, nas quais se fazem considerações sobre os termos: camponês, campesinato, população camponesa assim como uma distinção dos termos “rural” e “campo”. Com este entendimento, nesta seção tratar-se-á brevemente dos significados hoje atribuídos a estas nomenclaturas.

### 1.1 Camponês, campesinato, Educação Rural e Educação do Campo: delimitando os conceitos

A caracterização do povo do campo não está unicamente relacionada com sua localização geográfica, ela está muito mais identificada com o jeito peculiar de se relacionar com a natureza, de prover seu sustento por meio do trabalho na terra,

---

<sup>2</sup> Entre as quais destacam-se, em caráter nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas escolas do campo - Resolução CNE/CEB 1/2002, a Resolução nº. 2, de 28 de Abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, e em caráter estadual, a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo em 2006.

com a sua forma de organização das atividades produtivas mediante mão de obra dos membros da família, com sua cultura, envolvendo valores que enfatizam as relações familiares, de vizinhança, e as festas comunitárias, dentro de uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico (PARANÁ, 2006).

Desta forma são considerados povos do campo, não apenas aqueles pequenos proprietários rurais, mas uma gama bem maior de categorias sociais, compostas por pessoas que vivem desta forma peculiar, entre as quais podemos citar os acampados, assentados, arrendatários, bóias-frias, posseiros, meeiros, pescadores, povos das florestas, sitiantes, seringueiros, comunidades quilombolas, faxinalenses e indígenas. Povos estes que ao longo da história

[...] foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão-de-obra escrava (PARANÁ, 2006, p. 27).

Os povos do campo atualmente vêm recebendo denominações que os referenciam de forma mais ajustada: camponês ou população campesina. O termo camponês é histórico, político e bastante genérico, representando sujeitos regionais também conhecidos pelas denominações de caipira, curumba, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador, sitiano, seringueiro, cabloco, colono, caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, Sem Terra ou assentado (FOERSTE; JESUS 2011).

Do ponto de vista conceitual, camponês é aquele sujeito que sobrevive do manejo da terra, retirando o sustento de sua família dos alimentos por ele produzido. O trabalho, no campesinato, tem vistas à melhoria na qualidade de vida da família, contrapondo-se ao modo de produção capitalista, que tem como objetivo principal o lucro (CARVALHO<sup>3</sup>, 2005 apud FOERSTE; JESUS 2011, p. 11).

---

<sup>3</sup> CARVALHO, H. M. O Campesinato no século XXI. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

A especificidade do trabalho camponês (do povo campesino, do campesinato) está pautada exatamente nesta contraposição ao modo de produção capitalista no campo, observada pela diferença que se estabelece em relação a alguns pressupostos: relação do camponês com a produção; família como unidade de produção; renda que se contrapõe ao lucro e o tratamento dado ao meio ambiente.

Portanto, o camponês é compreendido por sua base familiar. Pelo trabalho da família na sua própria terra ou na terra alheia, por meio do trabalho associativo, na organização cooperativa, no mutirão, no trabalho coletivo, comunitário ou individual. A base familiar é uma das principais referências para delimitar o conceito de campesinato. Em toda sua existência essa base familiar foi mantida e é sua característica (FERNANDES, 2008, p.13).

A partir desta concepção de população campesina é que as políticas educacionais mais atuais pensam a educação camponesa. Porém, como veremos de forma mais detalhada no decorrer deste trabalho, durante muitos anos as ações educativas apresentadas pelos programas e projetos desenvolvidos nas áreas rurais do país desconsideravam a cultura camponesa e partiam de uma noção de “atraso rural” do campo, visto apenas pelo viés econômico, que se caracterizava pelo modo de produção pré-capitalista. Partindo desta falsa noção, o Estado elaborou propostas que acabaram por se tornarem falsas soluções para o real problema enfrentado pelo povo camponês (CALAZANS, 1981).

Considerando o “atraso rural” como fruto de relações sociais específicas, Calazans (1981) defende que a educação não tem potencial para modificar esta realidade, pois não é capaz de realizar, por si só, alterações nas relações sociais ou na estrutura agrária do país. O que a educação conseguiu fazer quando se objetivou que ela fosse a fonte de superação do “atraso rural” foi somente adaptar o camponês “atrasado” modernizando-o sem, contudo, garantir-lhe um lugar ao sol no setor moderno da agricultura (CALAZANS, 1981). Desta forma a Educação Rural não materializou as aspirações de quem as propôs, nem aquelas advindas na necessidade campesina.

No exame das propostas de educação rural, do setor público, dos anos 1930 aos nossos dias, pode-se constatar a inadequação, a

impropriedade das mesmas face às aspirações (necessidades) das populações (CALAZANS, 1981, p. 188).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná, a concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos rurais como sendo pessoas que necessitam de assistência e proteção, defendendo que o rural é o lugar do atraso, sendo este atraso somente superável quando o homem do campo espelhar-se no desenvolvimento urbano-industrial (PARANÁ, 2006).

Como o pensamento oficial pautava-se nesta concepção de rural como o lugar do atraso, as políticas públicas educacionais direcionadas ao campo possuíam caráter compensatório e paliativo, de tal forma que o conceito de rural em oposição ao urbano no Brasil teve até a década de 1970 sua expressão máxima, significando a diferença entre o atraso e o moderno. A própria expressão “Educação Rural” está relacionada a uma postura que é

[...] encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito (PINHEIRO, 2011, p. 07).

Já a concepção de campo implica vê-lo não apenas pelo viés da lógica economicista, mas como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Portanto, a compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configurando um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização geográfica (PARANÁ, 2006).

A partir da distinção entre os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural é que percebemos as diferenças e contradições. Para que possa ocorrer uma melhor compreensão acerca da trajetória desenvolvida pela Educação Rural no Brasil até que se chegasse a atual proposta de Educação do Campo, deve-se estabelecer uma relação entre as condições de oferta educacionais hoje vigentes para as populações do campo e a própria história da oferta escolar de forma mais



geral, para que então, se possam entender minimamente as condições que hoje se impõem na luta por educação para as populações camponesas.

## **1.2 A escola para as populações camponesas**

Desde sua gênese, a escola, e, de maneira intimamente atrelada a ela, a educação escolar, sempre teve seu caráter dual, privilegiando o ensino de conhecimentos e comportamentos que estavam relacionados a interesses das classes detentoras de poder em detrimento dos interesses das classes política, econômica, religiosa ou socialmente desfavorecidas (SAVIANI, 2007).

Segundo Saviani (2005), o processo de divisão do trabalho, que resultou na formação da sociedade de classes é o que de certa forma provocou a origem da escola como hoje a entendemos. Nas sociedades primitivas, nas quais o trabalho era realizado de forma coletiva, a educação consistia “[...] numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2005, p.31). Sendo assim não existia separação entre educação e trabalho. Quando este último passou a ser dividido entre as diferentes camadas sociais, a educação também passou a ser assim diferenciada.

A própria origem do nome atribuído ao local destinado ao repasse dos saberes é carregada do sentido a ela atribuído. A palavra escola é uma derivação do grego *scholé*, e etimologicamente significa o lugar do ócio (SAVIANI, 2005). Percebe-se assim que desde suas primeiras modelagens a escola fora pensada como um local destinado àqueles que dispunham de tempo livre, sendo inacessível às classes que não tinham condições para dedicar-se aos estudos, pois dependiam do seu trabalho para viver.

Como produto do desenvolvimento da sociedade capitalista, a educação repassada desde as primeiras ideias de massificação dos conhecimentos pela escola, foi negada às pessoas que, a exemplo das populações camponesas, possuíam origem humilde, sendo inclusive considerada desnecessária por muito tempo para estas classes.

No Brasil, a partir da década de 1920, quando o capitalismo começa a se desenvolver pela industrialização, a necessidade de formação de mão de obra consolidou a divisão do sistema educacional, em escola de formação geral, direcionada para a formação de intelectuais e dirigentes e a escola profissionalizante para a classe não-proprietária.

Ou seja, aos trabalhadores o ensino voltava-se principalmente àquilo que era importante para a sua atuação no mercado de trabalho, o que no caso da população rural significava apenas a alfabetização, que permitisse a assinatura do nome, para poder votar e atender às novas necessidades atreladas à consolidação do modo de produção capitalista no campo (CESTILLE, 2009).

O que se buscará explicitar é que as dificuldades hoje impostas no que se refere ao ensino destinado ao campo no Brasil são consequências de uma construção histórica muito mais ampla, refletindo “de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país” (CALAZANS, 1981, p.178).

Ao se observar a evolução destas estruturas pode-se perceber quão ligadas estão as duas constantes, Educação Rural e estrutura sócio agrária. O que se busca a partir daqui é tentar estabelecer um elo entre estas constantes e outras, que fazem parte de um conjunto maior de determinantes para a oferta (ou não oferta) de ensino no campo, no caso brasileiro.

A partir das considerações expostas, apresentam-se a seguir, alguns pontos históricos que permitem melhor compreender a complexidade que envolve a oferta de educação para as populações camponesas, bem como o processo de elaboração, no Brasil, do atual projeto de Educação do Campo.

### **1.3 Da Educação Rural à Educação do Campo no Brasil: as contradições e a luta por educação.**

O início do processo de escolarização brasileiro se deu no século XVI após a entrada dos portugueses no território nacional. A primeira escola (se é que assim podemos considerar dada a proposta dos Jesuítas) fundada no país possuía caráter

religioso, era coordenada pelos Jesuítas (grupo de padres) que tinham como incumbência “[...] integrar as novas terras e os seus nativos ‘selvagens’ ao mundo cristão e civilizado, a serviço da Fé e do Império” (XAVIER, 1994, p. 40).

A educação brasileira nestes moldes permaneceu estável até 1759, ou seja, por mais de duzentos anos, quando os jesuítas foram expulsos de todas as colônias portuguesas. Somente no século XIX, com a chegada da família real ao Brasil colônia em 1808, é que começaram a ocorrer algumas mudanças no cenário educacional brasileiro com o surgimento de pouquíssimas instituições culturais e científicas, escolas de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores: a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810) e os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809) (XAVIER, 1994). Contudo esse desenvolvimento teve como escopo o suprimento da demanda por recursos humanos capacitados para os trabalhos administrativos dentro da Corte, sendo o Ensino Primário esquecido e até marginalizado. Entretanto, anos depois,

[...] no final do Império, um número significativo de congregações religiosas instalou escolas de Ensino Médio nas principais províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano. No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora (LEITE, 2002, p.28).

Nem mesmo a proclamação da República em 1889 conseguiu alterar o quadro educacional vigente. O comprometimento das elites e lideranças da época com a visão urbano-industrial não permitia o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à escolarização rural (LEITE, 2002).

Até a metade do século XIX, as atividades rurais estavam, quase na sua totalidade, baseadas no extrativismo e na cultura da cana de açúcar, atividades que não requeriam mão de obra especializada e que de certa forma, subsidiavam a ideia elitista de que estes trabalhadores não necessitavam de oferta escolar. Com as mudanças ocorridas na estrutura agrária do país no século XX, passou-se a necessitar de um tipo de mão de obra diferente daquele existente até então, assim como aconteceu nas cidades com a entrada da industrialização (CALAZANS, 1981).

O ensino rural foi-se desenvolvendo aos poucos, objetivando suprir as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia com o

crescimento da monocultura cafeeira, a qual necessitava de pessoas preparadas para alavancar sua produtividade, seus lucros e colocar em ação o projeto de desenvolvimento do país (CALAZANS, 1981).

O movimento migratório iniciado nos anos 1910/20, juntamente com a industrialização, que se intensificou a partir daí, fez com que as cidades se tornassem verdadeiros mercados de força de trabalho. A desvalorização do homem do campo, sua ridicularização pelas críticas ao seu comportamento e modo de expressão foram estratégias de estímulo ao êxodo rural. Estas pessoas, desvalorizadas, tornaram-se mão de obra barata para a indústria e fizeram crescer a população urbana, de modo mais específico, as periferias das cidades (BAREIRO, 2007).

Quando se atentou para o grave problema desenvolvido pelos altos índices de decréscimo da população rural devido ao êxodo, como a diminuição do rendimento da terra pela falta de mão de obra e o crescimento dos problemas sociais nas periferias das cidades, tentou-se mudar este cenário. Uma das alternativas consideradas importantes seria oferecer escolas adaptadas para o meio rural, ou seja, inserir no meio rural uma escola reformulada, que estivesse pautada nas especificidades do povo em questão, que respeitasse suas peculiaridades e que pudesse, ao instruir minimamente esta parcela da população, oferecer subsídios para que ela se mantivesse em sua condição de população rural (BAREIRO, 2007).

O movimento que defendia a ideia de uma escola adaptada para o meio rural, opondo-se ao modelo de Educação Rural idêntico ao urbano, foi denominado Ruralismo Pedagógico. Para ele, a escola iria realizar a fixação do homem à terra e isso seria possível, a partir do momento que o homem rural mudasse seu pensamento e conhecimentos, valorizando sua cultura e identificando possibilidades de sobrevivência no campo pela sua inserção num sistema de produção mais moderno (BAREIRO, 2007).

Porém, estas preocupações de valorização não passaram do papel, nunca se instituíram como políticas públicas. O que de fato se observou, é que o programa oferecido ao povo do campo se tornou um espaço no qual se substituíam valores da sociedade agrária por valores da sociedade industrial atendendo as demandas de

modernização e industrialização do meio rural pela imposição da economia política (CESTILLE, 2009).

Ainda por muitos anos, o discurso educacional político esteve pautado em uma proposta semelhante à defendida pelas ideias do Ruralismo Pedagógico, que apesar de pautar-se no objetivo de valorização do homem do campo, tratava-se apenas de uma utopia e nunca se concretizou. Segundo Gritti (2007, p. 30), de um lado

[...] esperava-se que a escola disciplinasse o trabalhador, difundindo hábitos, valores e atitudes considerados essenciais; de outro, ela impunha a modernização da agricultura através do discurso que acenava para o progresso e felicidade do homem rural. Progresso este que seria possível, se o trabalho e a produção se realizassem com base científica, não mais empírica e dependente da natureza, mas sim, fundamentados em conhecimentos e materiais técnicos.

Devemos observar que a intencionalidade era diminuir ao máximo a forma de produção baseada na agricultura de subsistência. Ao defender que o camponês precisava conhecer e utilizar a produção com base no desenvolvimento científico, pelo uso de insumos, agrotóxicos, sementes e tecnologias, na verdade, se quis que o camponês abandonasse sua forma de produção que lhe proporcionava a subsistência e passasse a desenvolver a monocultura, pois assim, ele teria que comprar os insumos, vender o excedente de sua produção e depender do mercado para comprar os demais componentes alimentares, fazendo girar a lógica do capitalismo.

Portanto, o que realmente se objetivava, não seria uma formação dos camponeses visando melhorar suas condições de vida, mas sim transformá-los em produtores, pequenos que fossem, para que pudessem ser consumidores de tecnologias e insumos agrícolas, promovendo a expansão das relações sociais de produção capitalistas também no campo (CESTILLE, 2009).

Esta imposição do modo de produção capitalista no campo aconteceu de forma concomitante à inexistência de políticas agrícolas que valorizassem a produção e dessem condições dignas de sustento pelo cultivo da terra ou criação dos animais. A falta destas políticas foi o principal motivo que fez com que muitos

abandonassem sua realidade no campo e buscassem por condições de vida melhores nas cidades (BAREIRO, 2007).

O Estado Novo começou a voltar seu olhar para o ensino rural a partir de 1937 quando foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que teve como objetivo a expansão do ensino e a preservação da cultura rural, colocando explicitamente o papel da educação como meio de transmissão ideológica (LEITE, 2002). Apesar de o governo reconhecer as necessidades relacionadas ao ensino rural, poucas foram as consequências, ou seja, poucos foram os avanços reais alcançados a partir deste reconhecimento.

Em 1942 aconteceu o VIII Congresso Brasileiro de Educação, encontro no qual foram discutidas algumas questões acerca do ensino rural no país. Apesar de serem elencados alguns dos principais problemas relacionados à Educação Rural existente e suas consequências econômicas, não se definiu nenhuma nova atitude a ser tomada para modificar a conhecida situação, o que comprova que apenas o reconhecimento dos problemas não é suficiente para que se possa vencê-los (LEITE, 2002).

O Governo brasileiro foi o principal agente impulsionador da expansão da oferta escolar no país entre os anos de 1920 e 1950. De acordo com Calazans (1981), as tentativas de implantação de um programa de educação para o campo, realizadas entre 1930 e 1948 revelaram que, embora o serviço público federal pretendesse realizar um projeto de forma organizada, não possuía os recursos humanos nem financeiros necessários, de forma que lançou mão de quatro estratégias para tentar solucionar esta dificuldade:

- a) colaboração com entidades ou organizações (locais públicas e privadas);
- b) realizações isoladas para efeitos de demonstração ou experiência;
- c) convênios com empresas estrangeiras para determinados serviços; e
- d) atividades abrangendo somente um aspecto da questão, por exemplo: organizações cooperativas, formação de líderes (CALAZANS, 1981, p. 180).

Considerando a adoção da terceira estratégia pelo governo, podem-se citar como uma de suas consequências a realização de uma série de encontros e

debates entre Brasil e Estados Unidos da América - EUA cuja questão principal foi a educação, considerada como “[...] fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e como responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país” (LEITE, 2002, p.32). Também a partir da realização destes encontros aconteceu a criação de uma nova entidade voltada ao ensino rural, a Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais - CBAR, que foi criada por uma parceria entre Brasil e Estados Unidos logo após o término da II Guerra Mundial, em 1945, e objetivava implantar projetos educacionais nas áreas rurais de todo o país.

Em 1948 foi criada, sob o patrocínio da American International Association for Economic and Social Development - AIA, outra entidade voltada à Educação Rural, a Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR que a partir de 1975 foi mudando sua nomenclatura nos diversos estados passando a ser chamada de Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER, entidade que se mantém até os dias de hoje (LEITE, 2002).

A criação, a partir de meados da década de 1940, de entidades voltadas a Educação Rural por meio das parcerias realizadas com os EUA, modificou a estrutura educacional rural “pensada” até então. A partir destes convênios a educação passou a ser pensada, e executada, de acordo com o planejamento americano e consistia basicamente no desenvolvimento de projetos extensionistas, por meio dos quais ocorria a disseminação da ideologia americana do modelo educacional do pós-guerra, caracterizando-se pelo desenvolvimento de centros de treinamento para professores destinados às áreas rurais, realização de Semanas Ruralistas<sup>4</sup> e a criação de Missões Rurais<sup>5</sup> (LEITE, 2002).

---

<sup>4</sup> As Semanas Ruralistas consistiam em semanas em que técnicos se deslocavam para municípios do interior e ministravam palestras, realizavam debates, seminários, encontros, dia de campo etc.

<sup>5</sup> Como exemplo podemos citar o município de Itaperuna, localizado Rio de Janeiro que recebeu a equipe de uma Missão Rural: “A equipe encarregada da execução do trabalho de “mobilização da comunidade” foi composta por dois agrônomos, um veterinário, uma enfermeira sanitária, uma especialista em economia doméstica e indústrias rurais caseiras e uma assistente social; como pessoal de apoio, um operador de rádio e cinema e um motorista” (ANDRADE, 2012, p. 02) . Essa equipe buscava trazer a todos os membros da comunidade valores e hábitos relacionados ao modelo

Este modelo informal (fora da escola) de educação tinha como principal objetivo, segundo Leite (2002), acabar com a ignorância da sociedade rural tornando seus membros capazes de sistematizar seu próprio trabalho visando à melhoria das suas condições de vida. A Educação Rural era vista como aquela que deveria transformar o modo de viver do homem do campo, buscando oferecer-lhe condições para enfrentar a entrada das novas tecnologias e do modo de produção capitalista como um todo em seu dia a dia (CALAZANS, 1981).

Não obstante os programas extensionistas serem voltados à realidade da população rural - já que tratavam de questões referentes ao seu convívio diário e ao trabalho no campo - e apresentarem uma proposta metodológica que parecia atender as necessidades destas populações, ocorreu na verdade que, apesar de ter havido uma melhora na condição de vida das pessoas atendidas, estas se tornaram cada vez mais dependentes ideologicamente dos interesses da economia e das classes dominantes (LEITE, 2002, p.34).

Na década de 1950 destacam-se a criação de novas entidades voltadas ao ensino rural: A Campanha Nacional de Educação Rural - CNER e o Serviço Social Rural - SSR que, por meio do desenvolvimento de projetos de formação de técnicos agrícolas e da filosofia de educação de base rural, limitaram-se a reproduzir os modelos educacionais já existentes, não levando em consideração as discussões acerca da real problemática rural, desconsiderando as contradições dos grupos camponeses ou mesmo seus elementos integrativos, fossem eles políticos, sociais ou culturais (LEITE, 2002).

Devido à ideologia geradora destes programas, deve-se também atentar para a forma como esses projetos ou programas de extensão rural eram planejados. Quando os programas eram reofertados ou aplicados em regiões distintas, não se percebe o interesse do Estado em realizar avaliações com vistas a adaptações ou

---

urbano-industrial. Quanto à composição dos membros de equipe: “Vê-se assim, que não há a presença de educadores em sentido estrito. Isto se deve a que a Missão se propunha justamente orientar as professoras rurais (as que se encontravam em exercício e também as que ainda estavam em formação) para que estas viessem a se tornar colaboradoras diretas do trabalho realizado pela Missão e futuras responsáveis pela manutenção dos preceitos orientadores e também dos eventuais resultados obtidos pela Missão” (ANDRADE, 2012, p. 02).



melhorias nas propostas ou metodologias. Segundo Calazans: “Os programas são “despejados” em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados” (CALAZANS, 1981, p.167). O que permite pensar que a intenção estava vinculada a interesses de homogeneização da população, visando melhorar o processo de dominação e imposição ideológica.

Apesar de terem como objetivo o reconhecimento das reais necessidades da população camponesa e de defenderem o desenvolvimento comunitário, as campanhas, ao contrário do que pregavam, acabavam por abafar as lutas e reivindicações vindas destas populações, principalmente aquelas advindas dos grupos menores como sem-terra, arrendatários ou bóias-frias, que não possuíam representatividade nenhuma nas decisões a serem tomadas. Referindo-se às equipes técnicas dos programas extensionistas, Calazans (1981, p. 170) indica:

Pode-se supor o que deve representar para as populações-alvo desses programas abrigar em seus domínios tais equipes. Mesmo quando “julguem” positivas suas intenções e benéficos seus objetivos, uma ação junto a um grupo que pretende alterar de forma tão radical valores, práticas e as formas específicas de interação social, somente poderia desenvolver-se sem percalços, caso fosse produto de um longo debate com a população-alvo, de tal forma que esta pudesse estabelecer seus objetivos, seus métodos e seus limites.

Apresentando mais uma vez a apropriação do processo educacional, pelas forças sociais dominantes, como meio de conduzir para a realização de suas vontades, fossem elas políticas, econômicas ou sociais, Leite coloca que esse período foi

[...] a negação da escolarização nacional, da cultura, do *habitat*, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial (LEITE, 2002, p. 38).

O interesse americano por financiar projetos educacionais no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, teve como base a recuperação americana no pós-guerra. As indústrias norte-americanas estavam encontrando dificuldades para se reerguer depois da guerra pela falta de mercado consumidor de produtos químicos e maquinário agrícola. E ao contrário do que propunha, a campanha do então

presidente americano John Kennedy para aumentar a produção de alimentos e acabar com a fome no mundo, buscava, por meio de um discurso que acenava para o progresso e a melhoria nas condições da vida no campo, disseminar a ideologia do consumismo capitalista e assim alavancar suas vendas e conseqüentemente seu crescimento econômico (CESTILLE, 2009).

A Lei 4.024, promulgada em 1961, foi a primeira denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e acabou por refletir o conflito já consolidado entre a legislação e a prática educacional. Essa Lei não deixou de possuir um caráter elitista e, como forma de se esquivar da responsabilidade educacional, conferiu aos Estados confederados a tarefa de fazer cumprir a obrigatoriedade escolar para menores de sete anos, organizando e fazendo funcionar o ensino primário e médio.

A Lei 4.024/61 também determinou que empresas, tanto urbanas quanto rurais, que contassem com mais de 100 funcionários, mantivessem escolas e fossem responsáveis quanto à oferta de Ensino Primário para os seus funcionários e seus filhos. Caso os proprietários rurais não conseguissem manter essas escolas, deveriam ao menos facilitar a locomoção dos funcionários até escolas mais próximas ou ceder local em sua propriedade para que pudesse ser instalada uma escola pública (BRASIL, 1961).

Como a Educação Rural foi deixada a cargo dos municípios, apesar de alguns deles receberem repasse de recursos federais, muitas vezes não tinham sequer condições de manter as escolas urbanas. Desta forma, a obrigatoriedade escolar perde seu efeito, pois nem as famílias, nem mesmo as prefeituras possuíam condições de manter uma estrutura de escolas rurais funcionando. E o ensino rural que já não era bom, entrou em um processo que Leite (2002) chama de deteriorização, e que acabou por facilitar sua submissão aos interesses urbanos.

O artigo 105 da Lei n. 4.024/61 destacou os interesses subjacentes à oferta escolar rural. Segundo esse artigo o poder público deveria apoiar entidades que “[...] mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 1961), não objetivando a qualidade de vida no campo ou a formação de cidadãos críticos, mas reafirmando os objetivos já expostos em ações anteriores.

O crescimento do modo de produção capitalista no campo, por meio da expansão das grandes empresas rurais, passou a influenciar as novas propostas educacionais para estas áreas. Neste novo cenário econômico, o mais importante não era fixar o homem no campo, como aconteceu nas décadas de 1930 e 1940. O que se pretendeu neste momento foi tornar o camponês capaz de atuar na agricultura moderna, que já dispunha de maquinário agrícola e desenvolvia a especialização de culturas, visando sempre maximizar os lucros.

A Lei 4.024/61 reiterou essa nova necessidade econômica e colocou, mais uma vez, a escola para trabalhar a favor dos interesses econômicos. Segundo o artigo primeiro, que trata sobre os fins da educação nacional, ela teria por fim “[...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio” (BRASIL, 1961, 1º artigo).

Em conformidade com Leite (2002, p. 40), “[...] o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares” a favor de um ensino de boa qualidade para estas populações. Estes movimentos surgiram pela sustentação ideológica dos trabalhos realizados pelos sindicatos e ligas camponesas e, juntamente com os trabalhos sociais promovidos pela ação pastoral de alguns bispos da Igreja Católica, suscitaram o aparecimento de grupos de alfabetização de adultos e de Educação Popular baseados nas teorias de Paulo Freire, o que se caracterizou como uma possibilidade maior de organização das classes consideradas oprimidas contra as classes opressoras, dentro de movimentos de luta pela reforma agrária e por uma educação de boa qualidade.

A década de 1960 caracterizou-se pela aproximação da Igreja Católica com a luta por uma educação de boa qualidade para os povos do campo. Em 1961, organizou-se o Movimento de Educação de Base - MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB que recebia verbas federais e tinha como preocupação primária a organização camponesa pela formação de sindicatos. No período seguinte 1962/64 foram criados os Centros Populares de Cultura - CPC, ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE (LEITE, 2002), os Movimentos de Cultura Popular – MCP, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

- CONTAG, e especificamente no Paraná, foi criada a Associação de Orientação e Assistência Rural - ASSESOAR, entre outros organismos que, ligados ou não à Igreja Católica, foram determinantes para a organização dos trabalhadores.

Como forma de contenção das ações iniciadas por estes movimentos, novamente realizaram-se convênios entre Brasil e EUA, desta vez com a denominação de Aliança para o Progresso. Este novo programa visava acordos assistenciais e financeiros para países do sul que possuíam baixos índices de desenvolvimento devido a vários fatores econômicos. De forma prática, em relação ao setor agrário foram desenvolvidos alguns programas setoriais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, a Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul - SUDESUL, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária - INBRA, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário - INDA e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, com o objetivo claro de conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas que se iniciavam (LEITE, 2002).

Nas décadas seguintes, 1960 e 1970, vários fatores contribuíram para que a política social brasileira tivesse, na educação, “[...] apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país” (LEITE, 2002, p. 42). O golpe militar de 1964 acabou por cristalizar a dependência do Brasil em relação aos países do bloco capitalista, e a extensão rural, projeto americano de disseminação da sua ideologia, se tornou cada vez mais forte, substituindo a professora pelo técnico e pela extensionista.

A crise educacional causada pelo significativo aumento na demanda pela escolaridade, pelas reclamações devido à má qualidade no ensino, pela extinção da UNE e pela implantação do regime militar acabou por servir de justificativa para a realização de uma nova série de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e as agências americanas, que objetivavam a eficiência educacional no Brasil por meio da “[...] ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo (em particular à profissionalização da juventude brasileira)” (LEITE, 2002, p. 46).

A legislação educacional alterou-se com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71 (nova versão da LDB), ocorridas ainda no cenário do regime militar, e por

este motivo, contendo as marcas de sua ideologia. Conforme Leite (2002), a Lei 5.692/71 não promoveu nenhuma mudança significativa que pudesse transformar o quadro enfrentado pela educação na época, e pior, devido à sua base liberal, acentuou ainda mais as divergências existentes, contribuindo para a cristalização do elitismo no processo escolar do país, que tinha como principal objetivo, o desenvolvimento da economia, formando o “[...] exército de reserva para o processo produtivo” que cada vez mais necessita de mão de obra qualificada (LEITE, 2002, p. 46).

Essa LDB abriu espaço para a Educação Rural, ainda que apenas teoricamente

[...] por que a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campestres (LEITE, 2002, p.48).

Os proprietários de empresas rurais continuaram responsáveis pela educação de seus funcionários e o processo escolar rural que já vinha enfrentando dificuldades para se manter, foi deixado totalmente a encargo dos municípios.

A proposta advinda da Lei 5.692/71 não deixa dúvida que a escola que estava sendo pensada, segundo Leite (2002, p. 26):

teve, implicitamente três intenções:

- a) utilização do processo escolar, em todos os níveis e escolaridade, como meio de propagação, divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal;
- b) controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo;
- c) recriação de infra-estrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção.

Esses objetivos implícitos nas políticas educativas refletem os interesses do Estado liberal, pois segundo Leite (2002, p. 21) o capitalismo pretende pelos seus modelos educacionais formais ou informais chegar à conquista de dois pontos que

permitem simultaneamente o crescimento do poder e do lucro, e conseqüentemente sua sustentação, que são:

- 1º) formação intelectual e cognitiva como elemento reprodutor do processo estatal-liberal moderno;
- 2º) capacitação profissional mínima direcionada para as relações produtivo-capitalistas.

A ineficácia da Lei 5.692/71 tornou-se explícita a partir da necessidade de criação de projetos compensatórios como o Pró-município, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural - EDURURAL, necessários pelo alto índice de analfabetismo no país, principalmente nas áreas rurais nas quais o ensino insuficiente sequer contava com a oferta de 2º grau.

O MOBRAL, implantado em 1970, tinha como principal escopo a redução da taxa de analfabetismo no país. A proposta dizia-se freireana, entretanto não se utilizava das situações vividas pelos camponeses, fazia uso de material didático pronto cujas palavras geradoras eram planejadas por quem preparou o material e eram as mesmas, tanto para os grupos sociais da cidade quanto para os do campo (PINHEIRO, 2011).

Em 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, organizado pela CNBB, cria-se a Comissão Pastoral da Terra - CPT como forma de contestação e ajuda à realidade dos camponeses, principalmente daqueles que viviam na Amazônia. Inicialmente a CPT desenvolvia um serviço pastoral cujo objetivo era a organização dos trabalhadores do campo (CPT, 2012) e mais adiante suas ações foram se estendendo, como um exemplo, a todo o território nacional e, como consequência deste novo fator, a educação para o camponês passa a ser pensada de forma diferenciada: se antes possuía caráter conformista, deste momento em diante começa a assumir características de luta (MENDES, 2009, p. 18).

Já na década de 1980 foi criado o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais - PRONASEC, que teve por objetivo estender a oferta do Ensino Fundamental para o campo e melhorar as condições do ensino já oferecido. Contendo a recomendação da valorização do homem do campo, da sua cultura e da

escola rural, o programa não atentou para outros fatores importantes para sua implementação, como a capacitação de professores e a oferta de material didático específico. Desta forma, o programa juntou-se à gama de programas do MEC que acabam por comprovar o interesse do Estado para com a Educação Rural: a formação de instrumentos de produção (LEITE, 2002).

As modificações na legislação escolar rural do Brasil, ora relatadas, refletem os fatores econômicos e políticos que influenciaram na tomada de decisões e na implantação das políticas educacionais no país. Apesar dos avanços graduais nas legislações citadas, na prática, segundo Leite (2002, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Este imaginário, historicamente construído, pautado na ideia de que para se viver na roça não há necessidade dos conhecimentos socializados pela escola, nos mostra que a necessária mudança de uma concepção pautada no ensino rural para outra nas bases da Educação do Campo, faz parte de um conjunto maior de determinações que, antes de realizarem uma ruptura com a ordem estabelecida, neste caso com a Educação Rural, representaram processos de conformação em relação à estrutura social, cultural e econômica produzida neste cenário. Somente quando este quadro de conformação se findar é que poderão surgir sinais de rupturas com a Educação Rural e então aparecerão sinais que levem às mudanças intrínsecas às concepções de Educação do Campo (LUCINI; ANTONIO 2007).

Percebe-se que passados cerca de 50 anos entre a década de 1930, quando se iniciaram as preocupações com a oferta escolar para o povo do campo, e a época em questão, década de 1980, várias foram as tentativas e também os avanços na proposta educacional para estas populações.

A partir de 1980, alguns setores da sociedade organizada, ligados aos Movimentos Sociais e à Igreja Católica, se interessaram de forma mais assídua pelas questões ligadas ao ensino para a população camponesa. Assim apesar de

terem sido duramente reprimidos após o golpe militar, os movimentos nascidos nas décadas de 1950 e 1960 em sua maioria não se extinguiram e, juntamente com outros movimentos de contestação da ditadura, tanto do campo como urbanos, fizeram crescer a luta por educação de boa qualidade.

Contudo, as dificuldades encontradas nos anos de 1980 não foram menores e as forças representativas de interesse<sup>6</sup>, da classe dominante, continuaram com a mesma intensidade, agindo como principal determinante das políticas educacionais do campo.

As lutas pela reforma agrária intensificaram-se nessa década. As manifestações dos trabalhadores do campo tiveram como principal estratégia a formação de acampamentos, organização que permitiu a formação de Movimentos Sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST oficializado durante um encontro realizado em 1984 na cidade de Cascavel, no Paraná.

Assim como o MST, outros movimentos sociais do campo foram se organizando com o objetivo principal de luta pela reforma agrária, entre os quais podemos citar o Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA e o Movimento das Mulheres Camponesas - MMC, que passaram a lutar por outras necessidades relacionadas à sua causa principal, a reforma agrária, transformando-se também em agentes no projeto de Educação do Campo pensado neste período.

Depois que os Movimentos Sociais passaram a se interessar e agir colocando a questão educacional no terreno de seus direitos, discutindo e se organizando na busca por uma educação de boa qualidade para os povos do campo, eles se tornaram um novo agente dentro do planejamento, um novo fator que passou a influenciar as políticas, que foram se alterando de maneira mais acelerada na busca por atender às novas demandas lançadas e reivindicadas por estes movimentos.

Promulgada em 1988, a nova Constituição brasileira instituiu a educação como direito de todos:

---

<sup>6</sup> Aquelas advindas das classes dominantes, intimamente relacionadas às questões e aos interesses econômicos do modo de produção, e por que não dizer, de vida, capitalista.



A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990, artigo 205).

Assim, pelo menos teoricamente, a Educação no Campo torna-se direito adquirido e se faz necessária a continuidade de projetos educacionais para satisfazer essa nova conquista que ainda não apontava na direção de contemplar especificidades, tanto daqueles que vivem na cidade como daqueles que vivem no campo.

Apesar da LDB de 1971 em seu artigo 11º ter tratado sobre a organização do calendário escolar rural de acordo com os períodos agrícolas: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971), foi somente em 1996 pela Lei 9.394/96, a qual constituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases, que se observou um artigo que trata especificamente das peculiaridades da vida no campo como princípio importante para a organização do processo escolar nesta modalidade de ensino. Este artigo deu base para os debates que já vinham ocorrendo na luta por uma Educação do Campo.

Art. 28. Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de Ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

Ainda que a Lei 9.394/96 reconhecesse a especificidade da população campesina e indicasse formas de atendê-la, permaneceram, objetivamente, as

dificuldades para implementá-las nas redes de ensino (MENDES, 2009). Em se tratando da organização curricular o artigo 26 esclarece:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Cumprido ressaltar, portanto, que o desenvolvimento de ações relacionadas à uma educação que se proponha a respeitar estas especificidades do camponês e contribuir para seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico, a Educação do Campo, constituiu-se como expressão das experiências de resistência e luta pela terra promovida pelos sujeitos sociais do campo.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo [...] Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004a, p. 19-20).

No contexto em que se originou a Educação do Campo, segundo Fernandes (2008, p.20) os principais elementos que forçaram a ruptura com o padrão e as concepções existentes foram:

- o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nesta época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão;
- a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura;
- a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;
- a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social;
- as lutas camponesas, em especial e, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária;
- o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo;

- a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, vinculadas ou não a estas lutas sociais.

Considera-se como passo inicial e importante na construção do projeto de Educação do Campo a realização em 1997, um ano depois da publicação da Lei 9.394/96, do primeiro Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária - ENERA. Organizado pelo MST, contou com parcerias de outras organizações nacionais e internacionais, objetivando uma articulação com outras entidades que já vinham desenvolvendo atividades educacionais na área (CESTILLE, 2009, p. 38).

Como resultado das práticas educativas então desenvolvidas pelo MST e das discussões crescentes sobre a Educação do Campo realizadas por movimentos interessados na causa, como a CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Universidade de Brasília - UnB, foi criado em 1998 um grupo de interesse comum, a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, que, pautada nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e na participação dos movimentos sociais como agentes educativos, organizou, em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Aos poucos, nos anos seguintes, outros movimentos sociais do campo como MPA, o MAB, o MMC, a Pastoral da Juventude Rural - PJR e o Conselho Indigenista Missionário - CIMI também se integraram à Articulação Nacional (CESTILLE, 2009).

A luta educacional travada pelos Movimentos Sociais do Campo contou com novas conquistas, como a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação pela Lei 10.172/2001, que entre outros aspectos previu formas de organização mais flexíveis para as escolas do campo, a realização da formação de professores de forma condizente com as necessidades campesinas, assim como a criação de órgãos, políticas e ações voltadas ao tema no âmbito dos estados (CESTILLE, 2009).

Também entre as conquistas está a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, considerada o principal avanço para os sujeitos sociais do campo, tanto pelo seu conteúdo quanto pela forma como foi construída e por seus objetivos:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

Uma segunda Conferência Nacional de Educação do Campo foi realizada no ano de 2004 com a presença de 1100 participantes, envolvendo os movimentos sociais do campo já citados, Organizações Não Governamentais - ONG's, sindicatos, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação, além de outros membros do setor educacional. Nas discussões realizadas, ficaram evidentes alguns dos principais problemas enfrentados no campo: falta de escolas, falta de infraestrutura nas escolas existentes, alto índice de crianças e jovens fora da escola, falta de professores formados e de formação para o professor, falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica e a inexistência de currículos planejados especificamente para a educação no campo (CESTILLE, 2009). Também foram socializadas experiências pedagógicas de trabalhos realizados na perspectiva de valorização do saber camponês e afirmadas as ideias de defesa de um modelo educacional pautado nas especificidades do povo camponês:

Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural; defendemos o campo como lugar de vida, cultura produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos (DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 02).

Aprovada, em 2008, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a Resolução n.2 de 28 de abril, complementa a legislação nacional da Educação do Campo determinando diretrizes, normas e princípios para o

desenvolvimento de políticas públicas específicas para esta modalidade de ensino. Esta resolução trata, entre outros pontos, sobre a necessidade de se respeitar a identidade e a cultura do camponês dentro do processo educativo. De acordo com o artigo sétimo desta Resolução:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2012, p. 03).

Pode-se perceber que as políticas educacionais continuam recebendo alterações de acordo com os interesses de determinadas classes. A diferença nítida, identificada a partir da década de 1980/90, é que alguns setores interessados na questão educacional do campo modificaram sua forma de atuação: deixaram o conformismo de lado e, com base sólida constituída nos Movimentos Sociais do Campo, transformaram-se em agentes ativos na luta pela garantia dos direitos adquiridos.

O crescimento da força exercida pelos Movimentos Sociais do campo reflete sua auto-organização e a importância das parcerias firmadas com as demais entidades interessadas pela causa, como Universidades, educadores, Unidades Regionais das Secretarias Estaduais de Educação e Organizações não Governamentais, que ajudaram, e ainda ajudam no sentido de oferecer subsídios teóricos e práticos para o estudo, planejamento e organização das ações.

A trajetória percorrida pela Educação Rural no Brasil desde seu surgimento até a proposta de Educação do Campo, no final do século XX, e a continuidade da luta forte, hoje travada, pela garantia desta educação, apresenta características próprias e reflete os interesses, que estiveram e ainda estão em jogo, quando se trata deste assunto. No Paraná não foi diferente, a trajetória percorrida na construção e desenvolvimento de um projeto de Educação do Campo também reflete interesses e provoca a criação de movimentos pela defesa do campo. A

seguir, analisa-se as similaridades entre este contexto maior, brasileiro, e o contexto paranaense.

#### **1.4 A trajetória da Educação do Campo no Paraná**

Sem objetivar a apresentação de pormenores, tecemos um panorama geral sobre a escolarização no campo, dentro do território paranaense. Durante todo o século XVIII até meados do século XIX a economia do território, hoje delimitado ao Paraná, diferia do contexto econômico brasileiro de exportação de matérias-primas. A economia desta região limitava-se ao comércio de tropas e ao aluguel de terras para o descanso e alimentação dos rebanhos que eram levados do sul do país à região sudeste. Com a diminuição na lucratividade dos negócios relacionados ao comércio de animais no final do século XIX a economia paranaense volta à estagnação e a economia de subsistência ganha força. Aos poucos este cenário foi se modificando e o território foi sendo inserido nos moldes brasileiros de economia (SANTANA, 2006).

As cidades mais antigas do Paraná foram fundadas no século XVIII, mas a colonização do interior paranaense foi acontecendo da maneira gradativa. A partir da década de 1920 até meados da década de 1940, intensificaram-se as iniciativas de ocupação da zona rural. Essa ocupação foi realizada mediante os incentivos do governo e pela ação de companhias colonizadoras que adquiriam terras do Estado e eram responsáveis por revendê-las e por fornecer a infraestrutura necessária para sua ocupação, que não estava sendo realizada pelo Governo do Estado devido à ausência de recursos financeiros para este fim (BAREIRO, 2007).

Paralelamente à colonização, as pequenas escolas rurais foram criadas por iniciativa, e com organização das próprias comunidades, já que as políticas estaduais favoreciam apenas os arredores de Curitiba e outras localidades colonizadas há mais tempo (OLIVEIRA, 2008).

Ainda que a administração estadual reconhecesse a necessidade da ampliação da oferta escolar no estado, essa necessidade estava impregnada das concepções ideológicas políticas de caráter nacional, para as quais a escola deveria

servir ao objetivo de moldar a população, que era considerada doente, marcada pelo vício e pela ignorância, de acordo com os ideais de Ordem e Progresso (OLIVEIRA, 2008, p. 44).

A maior parte da população escolar no início da década de 1930 estava nas escolas urbanas. As poucas escolas rurais existentes possuíam objetivo bem definido: implantar o ensino profissionalizante agrícola no estado e somente eram criadas, na época, se a localidade possuísse mais de 20 alunos interessados em participar das aulas.

[...] estavam instaladas em ranchos sem a mínima condição de ambiente de ensino. Seus professores ou eram leigos ou eram mestres vindos da cidade que ali aguardavam suas promoções para as escolas urbanas sem residirem no local onde trabalhavam. Assim, além de não criarem vínculo com o local, eram totalmente estranhos ao meio rural (OLIVEIRA, 2008, p. 46).

De acordo com Oliveira (2008), foi o decreto 234 da Lei nº 33 de 29 de outubro de 1935 que subsidiou a criação das escolas rurais no Paraná, cujo escopo seria a formação de profissionais para a agricultura, capazes de satisfazer as necessidades agrícolas no estado.

A forma como aconteceu a ocupação de terras no estado (agricultura familiar), permitiu que o Paraná se tornasse um importante produtor alimentar. Até a década de 1960, plantado em meio a outros alimentos, o café era o carro chefe da produção. De acordo com Santana (2006), na década de 70, parte dos cafezais foram extintos e substituídos pelo cultivo de outros produtos necessários tanto ao consumo interno quanto à exportação. Até mesmo pelos incentivos vindos do governo, a soja foi uma cultura substituta, o que acarretou um novo quadro para a economia interna: passou-se a importar alimentos dos quais o estado e o país sempre foram autossuficientes.

Conforme Santana (2006), como também aconteceu no cenário nacional, esta modificação da forma de trabalho com a terra, diminuiu a necessidade de mão de obra, criando uma massa de desempregados, aumentou a dependência de outros setores, como os de maquinário agrícola e agrotóxicos, e fez crescer a necessidade de escolarização.

Esta modificação traz nova configuração ao sistema econômico. Surgem novas categorias de trabalhadores, os volantes, que não possuindo terras para plantar, ou não podendo delas prover seu sustento, passam a deslocar-se de um local para outro, vendendo sua mão de obra para produtores de culturas diversas. A incapacidade de concorrer com propriedades maiores e modernas permitiu que cada vez mais as propriedades menores fossem se extinguindo e juntando-se a estas maiores e com mais força de competição (SANTANA, 2006).

Com o nascimento e o crescimento das novas cidades, muitas vezes povoadas por colonos de origem europeia, para os quais as questões educacionais eram consideradas importantes e fortes, a criação de escolas rurais se tornou uma necessidade e em poucos anos pode-se constatar a criação de um grande número delas.

As escolas mantidas pela própria comunidade eram multisseriadas e contavam com docentes, muitas vezes somente alfabetizados, da própria localidade ou de lugares próximos quando necessário. Cabe destacar aqui que estes professores não possuíam formação específica em magistério e normalmente se dispunham a assumir estas escolinhas rurais como forma de ajudar à comunidade.

Em Cascavel, município em que esta pesquisa foi realizada, a primeira escola foi criada pelos colonos em 1932, e funcionava na primeira igreja construída no povoado. A escola foi mantida e organizada pelos próprios moradores e não era oficializada nos seus três primeiros anos de funcionamento. Entre os anos de 1935 e 1947 esta escola foi considerada pública, mas era mantida pelo município de Foz do Iguaçu, ao qual Cascavel era vinculada como distrito administrativo. Apenas em 1947 foi estadualizada, passando a ser mantida pelo Estado e recebendo um novo prédio, onde hoje funciona o Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira (NATH, 2010).

Gradativamente, as escolas cada vez mais numerosas passaram a ser administradas pelos municípios. Somente no município de Cascavel, na década de 1960, foram criadas 90 novas escolas rurais (BAREIRO, 2007).

Entretanto estas escolas foram sendo fechadas gradativamente. A título de exemplo podemos voltar novamente o foco para a cidade de Cascavel, na qual das 204 escolas primárias rurais fundadas entre os anos 1950 a 2000, apenas 8 ainda



existem. A contradição existente no fechamento destas escolas pode ser explicada pelas políticas agrárias implantadas no país, e no estado do Paraná, e pelo desenvolvimento do projeto de nuclearização das escolas rurais (BAREIRO, 2007).

O projeto de nuclearização das escolas rurais consistiu em fechar as escolas que possuíam um número reduzido de alunos, criando Escolas-Núcleo pela junção de várias destas pequenas escolas, até as quais os alunos deveriam deslocar-se e participar, segundo o discurso educacional, de um projeto mais adequado, que contaria com melhor estrutura física, humana e de material didático, o que em muitas cidades caracterizou-se pelo deslocamento dos alunos do campo para as escolas da cidade (BAREIRO, 2007).

Atualmente a Secretaria Estadual de Educação - SEED entende que a nuclearização é necessária, porém é importante que ela continue localizada no campo e não na cidade.

Ainda que essa escola não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos (PARANÁ, 2006, p. 34).

Não obstante, no período que antecedeu a este entendimento, muitos alunos tiveram que se deslocar para as cidades e não foram somente eles que tiveram que dali sair. As más condições de vida no campo, delimitadas há tempo pelas ações do Estado, que desde a colonização defendeu a expropriação e se posicionou a favor das grandes empresas colonizadoras nos conflitos, aliada à ausência de políticas públicas agrícolas que subsidiassem a permanência do trabalhador no campo, fizeram com que muitos camponeses abandonassem suas terras e buscassem a sobrevivência dentro das cidades, assim como aconteceu no cenário nacional (VERDÉRIO, 2011).

A parcela da população camponesa do Paraná que decidiu não abandonar suas terras, teve que enfrentar diversas lutas, entre as quais podemos citar no norte paranaense a Revolta de Porecatu entre 1950 e 1951 (luta contra a perseguição dos latifundiários) e no sudoeste a Revolta dos Colonos em 1957 (luta contra a empresa colonizadora Clevelândia Industrial e Territorial Ltda), possibilitando a organização

do povo, resultando na construção de grupos e associações, como o MST, que possuíam o objetivo de lutar pelos seus direitos, principalmente o direito à terra (VERDERIO, 2011).

Em conformidade com este cenário, em 1966, em Francisco Beltrão, foi criada por jovens agricultores, com o apoio de padres belgas, da Congregação do Sagrado Coração de Jesus e profissionais liberais ligados à Juventude Agrária Católica - JAC, a ASSESOAR, uma associação constituída e dirigida por agricultoras e agricultores familiares, que objetivava o cumprimento dos direitos e a luta pelos interesses campestinos (ASSESOAR, 2012).

A exemplo da ASSESOAR, outros órgãos e movimentos começaram a se organizar no Paraná com objetivos semelhantes. No oeste paranaense a Comissão Regional dos Atingidos pelas Barragens do Rio Iguaçu - CRABI foi criada na luta pelo direito a terra, em 1990, durante a construção da usina hidroelétrica de Salto Caxias e, juntamente com o MST e a CPT, tornam-se os principais movimentos na luta pela terra, assim como pela educação para as populações campestinas no estado do Paraná (VERDÉRIO, 2011).

O entendimento de que assim como a terra, a educação também é princípio e direito fundamental das populações do campo, engajadas ou não, às organizações acima citadas, fez com que a prática educativa fosse realizada dentro dos acampamentos, assentamentos e nas atividades de formação desenvolvidas pela ASSESOAR e gerasse o interesse pelo estudo e discussão de propostas educacionais específicas para o público alvo em questão. No entendimento de Verdério (2011, p. 132):

As práticas educativas desenvolvidas por cada organização ou [Movimentos Sociais Populares do Campo] MSP'doC, no final da década de 1990 no Paraná, deram fôlego para que os Movimentos Sociais e as Organizações Populares do Campo organizassem uma série de atividades e encontros que indicaram a necessidade da articulação das forças populares para luta pelo direito dos povos do campo à educação.

Acredita-se que não é possível compreender a origem da Educação do Campo, ou mesmo as concepções envolvidas neste termo, fora do contexto histórico

em que ela se desenvolve. Sendo assim, faz-se um breve delineamento acerca do projeto educativo proposto/desenvolvido pelo MST.

Dentro do MST, desde as primeiras discussões sobre educação, uma certeza sempre esteve presente: a educação que se buscava construir deveria ser diferente daquela educação repassada pela Escola Rural, mantida pelo Estado e frequentada por grande parte dos militantes. A escola pensada para os camponeses deveria ser tal que “[...] conseguisse criar antídotos contra a inércia, a acomodação, a morosidade, a burocracia, a submissão” (SAVELI, 2000, p. 22). Esta educação deveria estar pautada na realidade vivida pelo camponês, a fim de oferecer-lhe os conhecimentos e as experiências concretas, necessárias para superar essa sua realidade (D’AGOSTINI, 2009).

Para satisfazer a estes requisitos fundamentais a coordenação do setor de educação do Movimento organizou um planejamento curricular baseado no uso de temas geradores, no planejamento de conteúdos cultural e socialmente úteis e “[...] na relação trabalho, produção e estudo, ou seja, na relação teoria e prática de forma orgânica e verdadeira” (D’AGOSTINI, 2009, p. 115).

O MST entende que o ensino tradicional (a Educação Rural) não atende às necessidades de seus membros, por ser reprodutor das ideias das classes dominantes e desta forma estar a serviço da manutenção do poder capitalista. A forma como o movimento entende o processo educativo está além do entendimento de conhecimento escolar. A formação humana proposta pelo movimento tem a escola apenas como mais um dos tempos e espaços de formação.

Do ponto de vista pedagógico, o acampamento pode ser olhado como um grande espaço de *socialização dos sem-terra*, que passam a viver um tempo significativo de suas vidas em uma coletividade cujas regras e jeito de funcionar, embora tão diferente da sua experiência anterior, foram eles mesmos que ajudaram a construir. É desde esse aspecto que podemos identificar alguns dos aprendizados fundamentais que proporciona a quem dele participa (CALDART, 2004b, p. 178-179).

Os processos educativos acontecem na luta, no trabalho, na vivência dentro da família e na comunidade, no compartilhar de experiências do cotidiano. Assim, o

Movimento entende que é papel da educação escolar, de forma mais específica da escola:

[...] interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO, 1999, p. 27).

Desta forma o sentido educativo do MST engloba muito mais do que a oferta escolar. Para o Movimento, o sentido educativo está relacionado ao conceito de Formação Humana, segundo o qual toda a vivência pessoal do militante dentro do movimento deve promover sua formação, seja ela social ou política, sendo que uma das principais formas de crescimento neste sentido se dá pela assimilação e desenvolvimento dos princípios relacionados à cultura do Movimento. Para Caldart (2004b) o processo de Formação Humana

[...] vai se produzindo a partir da *experiência humana* (de pessoas concretas) de participar das ações que constituem cada um dos três momentos identificados na história do MST. A formação do sem-terra, pois, não se dá pela assimilação de discursos, mas, fundamentalmente, pela vivência pessoal em ações de luta social, cuja força educativa costuma ser proporcional ao grau de ruptura que estabelece com padrões anteriores de existência social destes trabalhadores e dessas trabalhadoras da terra, exatamente por que isso exige a formação de novas sínteses culturais (CALDART, 2004b, p. 162-163).

A necessidade da articulação da educação com as questões culturais e sociais relacionadas à história do movimento é percebida pelo MST a partir da consideração de que:

A teoria pedagógica se empobrece à medida que não se coloca mais as questões que a dinâmica social está trazendo para a educação. Da mesma forma que ela se desconstitui, quando se desloca dos sujeitos sociais concretos em torno dos quais acontece a educação (CALDART, 2004b, p. 83).

Assim o MST utiliza sua própria cultura como eixo de formação dentro de sua proposta educacional com o objetivo de fazer crescer a consciência de classe de seus membros pelo aprendizado que estes podem adquirir pela vivência no Movimento, fortalecendo a luta pelos seus objetivos.

Para o MST a escola deve desenvolver-se em torno de alguns princípios relacionados aos seus objetivos, entre os quais apenas citamos alguns: Educar para transformar, Educar a partir da prática, do trabalho, Educar a partir da realidade, Educar com autonomia do aluno, Formar sujeitos históricos, Formar o indivíduo como um todo e Ensinar a real história da pessoa e a real situação desta (MST, 2012).

Porém não foram somente as discussões teóricas e as experiências práticas do MST que ofereceram contribuições ao debate sobre a Educação do Campo no estado. Apesar da grande influência do MST, devem ser considerados outros projetos desenvolvidos em parceria com entidades e movimentos sociais que também ofereceram sua parcela de colaboração: a Casa Familiar Rural que foi criada na década de 1990, com base em experiências francesas, utilizando o regime de alternância por meio do qual o aluno fica uma semana na escola em regime de internato e duas semanas em casa realizando as atividades práticas relacionadas ao trabalho no campo, projeto com mesmo formato de outros programas já desenvolvidos em Minas Gerais (Casas de Campo) e no Espírito Santo (Escola Família Agrícola); o projeto Vida na Roça, criado em 1996 pela ASSESOAR, que discute o desenvolvimento nas múltiplas dimensões a partir dos sujeitos locais; o Programa Especial Escola Gente da Terra, desenvolvido pelo governo do estado do Paraná, que “[...] tinha como propósito “dar um atendimento específico e diferenciado” aos povos do campo, das áreas indígenas, dos assentamentos e aos assalariados rurais, no nível do Ensino Fundamental e da alfabetização de jovens e adultos” (PARANÁ, 2006, p. 2); os projetos desenvolvidos pela Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário - APEART, criada em 1992, que acumula experiências e propostas pedagógicas com os bóias-frias e com os indígenas; o Programa Terra Solidária, criado em 1999 e organizado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores - FETRAF-SUL/CUT entre outros.

Como expressão da importância da participação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do campo na construção de um projeto de Educação do Campo no Paraná, estão as conquistas alcançadas por meio da luta conduzida por estes sujeitos sociais. Desde o início do processo, estes Movimentos foram persistentes na realização dos encontros e parcerias que resultaram, ainda no ano 2000, na criação da Articulação Paranaense de Educação do Campo, composta por Organizações e Movimentos Sociais do Campo e na realização da Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, que culminou com a escrita da carta de Porto Barreiro que

[...] naquele momento, identifica a ausência de políticas públicas para atender às demandas dos povos do campo no estado do Paraná. Essa ausência de políticas públicas, sobretudo no âmbito da educação, trouxe a necessidade dos Movimentos Sociais e das Organizações Populares do Campo articularem experiências e alternativas para a educação dos povos do campo, o que veio consolidar a luta por [Educação do Campo] EdoC no Paraná (VERDÉRIO, 2011, p. 133).

No ano de 2002, em nível nacional, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e já em 2003 foi institucionalizado um departamento específico para a Educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – a Coordenação da Educação do Campo, que se propõe a ser um espaço de diálogo entre o Estado e a comunidade e demarca a territorialização da concepção de Educação do Campo dentro da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Segundo Mendes (2009, p. 34), este espaço

[...] determinou novas perspectivas de ação, tanto da produção de materiais didáticos como na realização de cursos de formação continuada, já que passou a reunir professores/as das diferentes áreas do conhecimento no debate específico da Educação do Campo. Além disso, trouxe para o cenário educacional aqueles/as profissionais que atuam em escolas/colégios localizados no campo ou que recebem alunos oriundos do campo. Foram chamados a participar também dos cursos realizados representantes dos movimentos sociais e entidades do campo, organizações não governamentais, sindicatos, comunidades tradicionais, entre outras que representam as Escolas do Campo (MENDES, 2009, p. 34).

Ainda neste mesmo ano, a Coordenação Estadual do Campo realizou, em Faxinal do Céu, um seminário que contou com a participação de representantes políticos e de movimentos sociais de três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul com o objetivo de realizar troca de experiências e discutir políticas públicas específicas para as Escolas do Campo (MENDES, 2009, p. 34).

A Coordenação da Educação do Campo no Paraná foi multiplicada nos Núcleos Regionais de Educação - NRE que passaram a ter um representante da Educação do Campo, com objetivo de auxiliar no diálogo entre escolas, NRE's e a Coordenação Estadual do Campo.

No ano de 2004, um novo encontro foi realizado – o 1º Seminário Estadual da Educação do Campo: construindo políticas públicas, que contou com a participação de Movimentos Sociais do Campo, de universidades e ONG's e novamente discutiu-se a criação de políticas públicas direcionadas a Educação do Campo, subsidiando a organização do Caderno Temático da Educação do Campo, considerado primeiro material didático desenvolvido pela Coordenação.

A partir de 2004, foram promovidos pela Coordenação encontros para todos os professores da rede estadual de ensino. Estes encontros foram chamados de Encontros descentralizados e tinham como principal objetivo a socialização de experiências e a realização de discussões sobre metodologias, conteúdos e práticas escolares visando sistematizá-las por meio de políticas públicas.

Em 2005, aconteceu o 2º Seminário Estadual da Educação do Campo cujos objetivos foram:

[...] aprofundar as discussões com as diversas entidades e movimentos sociais acerca de uma política estadual para uma Educação do Campo; aprofundar o debate sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; articular ações junto ao MEC; e, planejar ações para a Educação do Campo no Estado (MENDES, 2009, p. 36).

Este planejamento de ações para a Educação do Campo no Paraná constituiu-se especificamente na organização das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. As ideias discutidas nos Encontros descentralizados, nos Simpósios e Seminários, juntamente com o aprofundamento teórico possibilitado

pela realização, ainda em 2005, do I Simpósio Estadual da Educação do Campo deram base para a discussão que culminou com a construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no ano de 2006, desde então vistas como um

[...] documento fundamental na política educacional do estado do Paraná já que indica também ações para a implementação da Educação do Campo, tais como os documentos oficiais apresentam, entre elas cursos de formação continuada como seminários, simpósios, reuniões técnicas, construção de material didático, grupos de estudo, a construção do Projeto Político Pedagógico, organização do tempo e espaço escolar entre outros (MENDES, 2009, p. 37).

Pelas características de sua constituição, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação do Campo chegam às escolas

[...] como um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraçou todas as escolas e núcleos regionais de educação do estado e a polifonia, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores das escolas públicas paranaenses (PARANÁ, 2006, p. 05).

No decorrer do texto as Diretrizes se auto definem como passo importante na construção de um projeto de educação como direito universal, e entendem que os sujeitos do campo

[...] têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, as Diretrizes curriculares da Educação do Campo denotam um importante instrumento para a construção de uma educação pública e gratuita de qualidade, presente e que respeite e valorize a diversidade humana, contribuindo assim com a construção de uma sociedade cada vez mais justa e solidária (PARANÁ, 2006, p. 09).

Pautado nestas Diretrizes, o desenvolvimento de projetos pela Coordenação Estadual do Campo com vistas à formação, tanto inicial quanto continuada, de professores da rede, vem sendo realizado pelas parcerias entre a SEED, os Movimentos Sociais e as Universidades. Além dos Seminários Estaduais da Educação do Campo realizados em 2004 e 2005, foram organizados ainda os Simpósios Estaduais da Educação do Campo em 2005, 2006 e 2007, os encontros



descentralizados ocorridos em 2005 e 2006, assim como os Grupos de Estudo em Educação do Campo realizados em 2006, 2007 e 2008, os cursos fomentados pelos setores de Educação do Campo dos NRE's: Seminários Locais e Curso de Especialização em Educação do Campo e dos grupos de estudos desenvolvidos dentro das próprias escolas que buscaram um aprofundamento sobre o assunto (MENDES, 2009).

Além das ações desenvolvidas com vistas à necessidade de formação continuada para os professores atuantes, o investimento em formação inicial de docentes para as escolas do Campo vem acontecendo de forma gradativa e pontual por meio da implantação e do desenvolvimento de cursos superiores específicos para esta área, descritos a seguir.

Os Cursos de Pedagogia com foco para as Escolas do Campo foram criados a partir da necessidade de formação docente apontadas desde o início das discussões acerca da proposta de Educação do Campo no Paraná, de forma mais específica nas discussões do MST desde 1998. O curso, inicialmente denominado Pedagogia da Terra teve sua primeira turma iniciada no ano de 2004, a Turma Antonio Gramsci, que foi ofertada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Francisco Beltrão e esteve estruturada no regime de alternância. A segunda turma de Pedagogia, agora denominada Pedagogia para Educadores do Campo, está em curso de desenvolvimento, também na Unioeste, porém agora no Campus de Cascavel.

Outro curso em Nível Superior com foco na Educação do Campo ofertado no Paraná é o curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC. Os cursos de LEdoC vem sendo implantados no Brasil desde 2007, quando o primeiro projeto-piloto teve seu início por meio da parceria realizada entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA e a Universidade de Brasília. Outros três projetos-piloto foram desenvolvidos pelas Universidades Federais de Minas Gerais, Bahia e Sergipe. A partir do início destas turmas o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, que é um programa de apoio à implantação de cursos de LEdoC no país e lança anualmente editais de Convocação às Instituições de Ensino Superior – IES públicas para que apresentem seus projetos de criação de cursos. Conforme

Caldart (2010), até março de 2010 estavam em andamento 21 turmas de LEdoC nas Universidades brasileiras.

Atualmente no Paraná estão em andamento quatro turmas de LEdoC com ênfases diferentes: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Campus de Cascavel); Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, no Campus Avançado de Laranjeiras do Sul; Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS no Campus de Laranjeiras do Sul e; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - Campus de Dois Vizinhos.

O curso de LEdoC pretende formar e habilitar profissionais para atuar em todos os níveis e modalidades educacionais relacionadas às Escolas do Campo. O licenciado em Educação do Campo pode atuar como docente na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional, em uma das duas áreas de conhecimento específicas propostas em cada projeto que embasa o curso. No curso que está se desenvolvendo na Unioeste – Campus de Cascavel, por exemplo, as duas áreas são “Ciências da Natureza e Matemática” e “Ciências Agrárias”.

Dentro da modalidade Educação do Campo, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná coordena Escolas do Campo cujos alunos advêm das realidades mais diversas: as Itinerantes<sup>7</sup>, das Ilhas, das comunidades quilombolas e indígenas<sup>8</sup>.

O Censo Escolar de 2008 mostrou que, no Paraná, das 2.113 Escolas Estaduais, 423 declararam-se Escolas do Campo, o que significa um percentual de aproximadamente 20% do total de Escolas Públicas Estaduais. O crescimento da

---

<sup>7</sup> Escola Itinerante é uma escola pública que “acompanha o deslocamento das famílias Sem Terra e garante às crianças, jovens e adultos acampados o direito à educação. [...] A Escola Itinerante tem como de seus princípios a democratização da gestão escolar, que se concretiza na participação da comunidade, na gestão administrativo-financeira e na direção coletiva dos processos pedagógicos, de forma dinâmica e organizada” (SEED, 2013).

<sup>8</sup> A Secretaria Estadual de Educação do Paraná, dentro da modalidade da Educação do Campo, atende a 10 escolas itinerantes, duas escolas quilombolas, 38 escolas indígenas e 8 escolas localizadas nas ilhas (Informação obtida por meio de contato telefônico com a Coordenação da Educação do Campo em 10/09/2012).

oferta de Ensino Fundamental e Médio, nesta modalidade, no estado, pode ser comprovado pelos dados advindos da Superintendência de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – SUDE: no ano 2000, a Rede Estadual de Educação contava com 318 escolas localizadas no Campo e em 2008 este número já era de 423 estabelecimentos, representando um percentual aproximado de aumento de 33% (PARANÁ, 2012).

Apesar no número significativo de Escolas Estaduais do Campo no Paraná, o Parecer N.º 1011/10 do Conselho Estadual de Educação aponta a existência de 161 escolas que podem ser identificadas como Escolas do Campo, mas que ainda não oficializaram sua identidade como tal. Chegou-se a esta conclusão a partir de uma pesquisa realizada junto aos NRE's do Estado em 2007, que apontou a existência destas 161 escolas que, apesar de não estarem localizadas em áreas rurais, estão em distritos e possuem características de Escolas do Campo. Considerando que a identidade das Escolas do Campo “[...] é definida pelo contexto sociocultural no qual está inserida, entendido este como trabalho com a terra, moradia e produção da vida cultural centralizada nas relações sociais vividas no campo” (PARANÁ, 2012, p. 14) estas escolas também devem ser consideradas, elevando o número de Escolas Estaduais do Campo para 584 escolas.

Importante ressaltar que estes números relacionados à Educação do Campo são indicadores gerais de uma realidade que vem sendo construída no Estado. Mesmo considerando a existência das 161 escolas, que apesar de serem consideradas do campo, não se entendem nesta identidade, tem-se ainda outros casos a serem considerados nesta ‘contagem’, como aqueles alunos do campo que são levados para as escolas da cidade e que acabam sendo agregados a este modelo por serem minoria, ou até mesmo escolas que têm como maior parte alunos do campo, mas por estarem localizadas no perímetro urbano continuam assumindo a sua identidade urbana.

Também estão em desenvolvimento outros programas voltados a Educação do Campo no estado, como o programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, com um número de 42 escolas atendidas em 38 municípios do Paraná e as Casas Familiares Rurais, que oferecem cursos sob o regime de alternância nas 37 Escolas Base no estado (SEED, 2012).

Em termos documentais, as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo são consideradas o principal avanço nas políticas educacionais para esta área no Paraná e foram, na próxima seção, alvo de análise, tendo como objetivo subsidiar o entendimento da forma como deve ser desenvolvido o ensino da Matemática dentro da Educação do Campo.

## 2. AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PARANÁ E O ENSINO DA MATEMÁTICA

É sabido, até mesmo pelas dificuldades na materialização dos princípios da Educação do Campo nas escolas, que muitas delas ainda oferecem um ensino que não valoriza o modo de vida, a cultura e o conhecimento trazido pelo aluno. Este modelo de escola tradicional oferecido é criticado (PARANÁ, 1990; VASCONCELLOS, 1993; PARANÁ, 2008) por constituir-se como instrumento de reprodução ideológica, consolidando a estrutura fundiária e perpetuando, explícita ou implicitamente, a ideia de campo como lugar do atraso econômico e cultural.

Constituído desta forma, o ensino oferecido aos camponeses é falho por não conseguir prepará-los de forma crítica para permanecerem no campo, desenvolvendo suas atividades cotidianas de forma mais qualificada e com a possibilidade de problematizar e criticar questões que fazem parte da sua vivência. Dentro do embate pela superação deste modelo tradicional de ensino pela Educação do Campo questiona-se a forma como ocorre o planejamento pedagógico nesta modalidade escolar específica:

Por que não se começa do “saber” que as populações demonstram possuir? Por que não se espera ouvir suas propostas utópicas, antes de rudemente esmagá-las com soluções pré-definidas? Por que não deixar que as propostas se expressem através de palavras do mundo das populações nos quais o sentido de vida, de preservação, de senso comum, têm raízes fincadas na terra? (CALAZANS, 1981, p. 189).

Pautada na defesa de um ensino comprometido com a especificidade camponesa, esta seção tem por objetivo analisar como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo propõem o trabalho pedagógico para estas escolas e apresentar alguns fatores que determinam a realização prática destas proposições.

### 2.1 Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná, em 2006, foi um passo importante na afirmação da educação como um direito universal. Sua constituição recebeu participação dos Movimentos Sociais, Universidades, setores educacionais do Estado e dos professores da rede estadual de ensino. Este documento é o orientador do currículo para toda a rede pública estadual e defende a necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado para o desenvolvimento das disciplinas nesta modalidade educacional (PARANÁ, 2006).

O texto das Diretrizes está organizado da seguinte forma: traz inicialmente uma discussão, de caráter histórico, sobre a trajetória da oferta educacional para as populações camponesas no Brasil; em seguida apresenta as concepções de campo e de Educação do Campo em que se baseiam as proposições do texto; depois discorre sobre os Eixos Temáticos, assunto que também abordamos no decorrer desta seção; e finalmente trata das alternativas metodológicas para a Educação do Campo.

O reconhecimento da defasagem educacional historicamente sofrida por estas populações e o entendimento de que as concepções que embasaram as políticas até então deveriam ser repensadas, se refletem no texto das Diretrizes em diversos momentos. Antenor Martins de Lima Filho, da Coordenação de Educação do Campo afirma nas Diretrizes que a Educação do Campo é caracterizada como

[...] o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (PARANÁ, 2006, p. 09).

As concepções implícitas no texto tangenciam a concepção de mundo, de educação e de escola advindas das experiências educativas do MST anteriormente pontuadas no texto. Isso não acontece por acaso, mas reflete as parcerias realizadas entre Movimentos Sociais e órgãos educacionais e a participação ativa deste Movimento na proposição de políticas educacionais. Somente a título de exemplo, citamos parte do documento das Diretrizes que discorre sobre os espaços

educativos e que, assim como o Movimento, não vê a escola como espaço único de aprendizagem:

A escola é o lugar das relações educativas formais. O mundo atual, porém, exige que na escola sejam valorizados lugares em que acontece a educação, na sua vertente informal e não-formal. A roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias etc. são lugares educativos que, às vezes, justamente por causa do contato diário, passam despercebidos, esquecidos no momento da elaboração dos planejamentos de ensino (PARANÁ, 2006, p. 49).

Trata-se de uma educação formadora de cidadãos críticos, diferente daquela até então existente:

Busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Para tanto, na educação do campo, o tema questão agrária é essencial para compreender os determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas educacionais (PARANÁ, 2006, p. 30).

O texto apresenta as características diferenciadas que se objetivam construir nas Escolas do Campo no estado, que estão ligadas à concepção de escola como “[...] local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana” (PARANÁ, 2006, p. 29). E sendo assim,

[...] a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo (PARANÁ, 2006, p. 32).

Para tanto, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, torna-se fundamental considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica articulada à perspectiva teórica, e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e

elaboração de novos conhecimentos. No processo de ensino devem emergir conteúdos e debates, entre outros, sobre: a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais, a agroecologia e o uso das sementes crioulas<sup>9</sup>, a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho, a pesca ecologicamente sustentável e o preparo do solo (PARANÁ, 2006).

Com base nesta necessidade de trabalho com alguns temas principais relacionados ao campesinato, o texto das Diretrizes apresenta os Eixos Temáticos, temas que são entendidos como centrais e que devem ser focalizados nos conteúdos escolares com o intuito de “[...] motivar e enriquecer o debate nas escolas do campo, ampliar as proposições pedagógicas, propiciar um repensar das aulas, da prática social dos professores, dos alunos e da comunidade escolar” (PARANÁ, 2006, p. 34). Os eixos apontados no texto são: Trabalho: divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável e Organização política, movimentos sociais e cidadania, que são a seguir mais bem detalhados.

**Trabalho: divisão social e territorial** - O trabalho é uma atividade humana que transforma a natureza e o próprio ser humano. Estudar o trabalho relacionado à vida no campo implica analisar as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelo homem do campo e suas consequências sociais.

É importante identificar quais atividades humanas são características da sociedade capitalista e dos demais modos de produção. Por meio da compreensão da relação existente entre o trabalho e os modos de produção o estudante pode analisar a divisão social e territorial do trabalho. A divisão social está relacionada à forma como as diversas atividades são divididas dentro de determinada sociedade. Nas comunidades indígenas, por exemplo, a divisão social ocorre de acordo com a idade e o sexo de seus membros, já em uma sociedade capitalista, a divisão social do trabalho ocorre em função do aumento da produtividade e da geração de lucro

---

<sup>9</sup> Sementes crioulas são sementes de variedades locais, mais rústicas, mais adaptadas às condições locais e geralmente menos exigentes em nutrientes. São cultivares selecionadas e mantidas pelos próprios agricultores há várias gerações, sendo um importante insumo na agricultura de subsistência (EMBRAPA, 2013).



por parte dos detentores dos meios de produção, sendo cada indivíduo responsável por parte da produção que é fragmentada e dividida de acordo com a função de cada membro do processo de produção.

A divisão territorial do trabalho está relacionada à organização de comunidades, cidades, regiões, estados e até mesmo países de acordo com a função que o trabalho de cada uma destas instâncias representa. O Brasil, por exemplo, desde a época da colonização, caracteriza-se como exportador de matérias-primas e importador de produtos industrializados, mesmo já possuindo um parque industrial bastante significativo.

O debate sobre este eixo oferece ao professor uma gama extensa de possibilidades de seleção de conteúdos e desenvolvimento de aulas interessantes para o aluno. Entre os questionamentos que podem suscitar os debates sobre este tema estão:

Como está organizada a produção no Paraná? Quais são as características agrárias do estado? O que se produz no estado e quais produtos vêm de outros locais? [...] num país, como está organizada a divisão da riqueza? Historicamente, como se constitui a divisão dessa riqueza? Quais os movimentos que questionam a concentração de renda? Quais são os movimentos de trabalhadores num país como o Brasil? (PARANÁ, 2006, p. 37).

**Cultura e identidade** - Como cultura entende-se toda a produção humana construída a partir da relação com a natureza, com outras pessoas e consigo mesmo. Assim, a cultura dos povos do campo é gerada na vivência social dentro da comunidade.

A valorização da cultura camponesa dentro da escola implica na realização de um trabalho pedagógico significativo para o aluno do campo. Somente ao relacionar o conhecimento da experiência, da sua cultura com o conhecimento científico é que o aluno conseguirá identificar as qualidades e limitações destes dois conhecimentos e realizar sínteses cognitivas a partir das comparações realizadas. A realização destas sínteses determinará qual destes conhecimentos o aluno vai utilizar no seu cotidiano. Se a cultura e o conhecimento da experiência do aluno são desconsiderados, a escola passa a não fazer mais sentido na formação do aluno do campo, que não conseguindo entender a relação entre os dois conhecimentos,

continua validando aquele conhecimento da experiência e acaba por inutilizar o conhecimento científico, já que não consegue aplicá-lo em sua vivência no campo.

Cultura e identidade são dois conceitos que podem ser problematizados a partir da identificação da trajetória de vida dos alunos, da caracterização das práticas socioculturais vividas na comunidade onde a escola está localizada, da análise das relações sociais vividas nos ambientes familiar, comunitário e de trabalho (PARANÁ, 2006, p. 38).

As Diretrizes entendem que esta valorização dos aspectos da realidade do aluno deve ser utilizada como ponto de partida no processo de aprendizagem dos conteúdos. O aluno deve relacionar estes conhecimentos com o conhecimento cientificamente aceito, realizar suas sínteses e evoluir conceitualmente, nunca permanecendo no mesmo ponto conceitual e de senso comum que iniciou o processo, pois o ponto de chegada deve ser sempre o conhecimento sistematizado.

**Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável** - Estes temas podem ser melhor visualizados pelos alunos por estarem presentes de forma mais ativa no cotidiano da vida no campo. Discutir como se desenvolveu no país a questão agrária, como ela vem sendo tratada, como deveria ser realizada a divisão de terras, como ocorre o desenvolvimento agrícola, o que é desenvolvimento sustentável, em que sentido o campo depende da cidade e de que forma a cidade precisa do campo para se manter e desenvolver-se, o que as cidades produzem e o que o campo pode oferecer como sua produção, contribui para que o aluno se perceba como sujeito histórico e como membro de um modo de produção específico.

Este eixo é bastante amplo e permite uma reflexão: o trabalho com os eixos temáticos não pode ser realizado isoladamente. Na verdade, mesmo que se tente separar um dos eixos e delimitar as discussões acerca deste determinado tema, será impossível não relacioná-lo com os outros eixos. Apesar das Diretrizes apresentarem os eixos didaticamente de forma isolada, eles possuem estreita ligação entre si, sendo que nas discussões em sala de aula, um ou outro deles pode predominar como foco principal dos debates, mas os demais sempre estarão envolvidos.

Os debates sobre estes eixos também não devem ocorrer de forma dissociada da disciplina em que acontece a discussão. Devem permear e serem relacionados com os conteúdos específicos das disciplinas e permitirem também ao aluno expor seu ponto de vista, as relações por ele estabelecidas (entre o tema relacionado ao eixo, o conteúdo focalizado pela disciplina e seu cotidiano) e compartilhar das sínteses elaboradas.

**Organização política, movimentos sociais e cidadania:** Os debates relacionados à este eixo comprovam a ideia anteriormente apresentada de que estes eixos estão interligados. Quando se estudam os movimentos sociais do campo e se discutem as questões políticas se está, na verdade, construindo no aluno os sentimentos de pertença a determinada classe e a determinada cultura.

De acordo com o texto das Diretrizes “Tratar a organização política é mais que falar de partidos políticos, de representantes políticos, de processos eleitorais. É valorizar a organização da população brasileira, na cidade ou no campo” (PARANÁ, 2006, p. 44). Assim, a partir deste eixo, o professor terá possibilidade de explorar e analisar, juntamente com os alunos, “[...] as condições existenciais dos sujeitos, compreender os enfrentamentos políticos e as lutas sociais, na história” (PARANÁ, 2006, p. 44).

A criação de disciplinas específicas sobre temas importantes ligados à vida do campo, assim como o trabalho interdisciplinar realizado pelo tema gerador, podem ser alternativas interessantes para fazer emergir o debate e o interesse dos alunos pelos Eixos Temáticos no decorrer dos anos letivos.

Importante ressaltar aqui que as escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio incluídas na especificidade da Educação do Campo devem seguir, além das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE de cada disciplina, também elaboradas pela SEED e válidas para todas as modalidades da Educação Básica.

Essas DCE’s determinam a organização curricular e os conteúdos estruturantes para cada uma das disciplinas. Apesar de não serem específicas para nenhuma das modalidades educacionais, defendem a necessidade de um ensino que esteja comprometido com a formação humana do cidadão e com a valorização

da cultura e dos conhecimentos dos alunos. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Matemática, o trabalho pedagógico “[...] deverá relacionar o conteúdo matemático com essa questão maior – o ambiente do indivíduo e suas manifestações culturais e relações de produção e trabalho” (PARANÁ, 2008, p. 64).

O apontamento da necessidade de um ensino comprometido com a formação humana do aluno nas DCE da Matemática confirma o exposto no texto de introdução deste trabalho: a defesa por um ensino significativo e comprometido com a formação do cidadão não é exclusividade da luta por uma educação de boa qualidade para o campo, almeja-se que todas as modalidades possam oferecer essa formação, atendendo às exigências da sociedade atual. O movimento da Educação do Campo luta a partir da sua especificidade para alcançar esse tipo de ensino, mas não ignora que o problema da inadequação do ensino frente às necessidades do aluno é muito mais amplo, se estendendo por todas as modalidades e níveis de ensino.

Conseguir desenvolver um projeto educativo compromissado com essa formação não é simples. Apesar de todos os conhecimentos escolares serem importantes neste processo, sabe-se do tamanho da responsabilidade atribuída à Matemática nessa formação integral de cidadãos críticos, participativos, cooperativos e criativos. Dependendo da forma como for realizado o ensino da Matemática, ele pode ser considerado um instrumento de alienação e de exclusão ou um instrumento de formação de cidadãos capazes de compreender, analisar e criticar situações diversas. Considerando esta segunda possibilidade, percebe-se que quando o conhecimento matemático é assimilado pelo aluno ele permite resolver problemas da vida cotidiana, funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas e para que o estudante possa criticar questões sociais, políticas, econômicas e históricas.

Partindo do entendimento de que o aluno do campo necessita de um ensino que lhe permita ampliar os conhecimentos adquiridos pela cultura camponesa, as Diretrizes defendem que o trabalho pedagógico deve estar pautado em estratégias metodológicas dialógicas, nas quais “[...] a indagação seja frequente” (PARANÁ, 2006, p. 29) e que permitam “[...] relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula” (PARANÁ, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, a seguir, realiza-se uma breve reflexão sobre o ensino específico da Matemática dentro da Educação do Campo.

## **2.2 O ensino da Matemática nas Escolas do Campo: o trabalho docente e as metodologias de ensino**

A importância atribuída ao ensino da Matemática está vinculada ao papel decisivo que ela desempenha enquanto área do conhecimento, permitindo resolver problemas da vida cotidiana e funcionando como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas.

Ao adquirir competências Matemáticas o estudante poderá, dentre outros aspectos: compreender, descrever e representar de forma organizada o mundo que o cerca; analisar a interdependência entre grandezas e expressá-las algebricamente; construir procedimentos para coletar, organizar e comunicar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que aparecem no seu dia a dia; conhecer e interpretar os números, compreender o sistema numérico e lidar com situações-problemas diversas que envolvem raciocínio matemático no dia a dia (BRASIL, 1997).

Ainda segundo este mesmo documento, o conhecimento matemático oportuniza o desenvolvimento da cidadania na medida em que favorece a “[...] construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios” (BRASIL, 1997, p. 27).

Para além destas contribuições, devemos considerar ainda que a utilização de conhecimentos matemáticos é necessária para o desenvolvimento de diversas atividades no dia a dia da vida no campo. Sendo assim o trabalho com esta disciplina em sala de aula deveria capacitar o aluno para que ele possa, ao se deparar com estas diversas situações, utilizar o conhecimento adquirido para solucionar seu problema.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Matemática

[...] almeja-se um ensino que possibilite aos estudantes análises, discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulação de ideias. Aprende-se Matemática não somente por sua beleza ou pela consistência de suas teorias, mas, para que, a partir dela, o homem amplie seu conhecimento e, por conseguinte, contribua para o desenvolvimento da sociedade (PARANÁ, 2008, p.48).

Entretanto, o conhecimento escolar somente se tornará um instrumento de ampliação de conhecimentos se o aluno conseguir estabelecer relações entre o conhecimento escolar e o problema cotidiano a ser solucionado. Isso, por sua vez, somente será possível se a metodologia de ensino utilizada em sala de aula for tal que articule os conteúdos sistematizados com a realidade campesina, permitindo que o aluno visualize a relação entre eles.

Dentro da especificidade da Educação do Campo a relação entre questões cotidianas do aluno e conhecimentos matemáticos escolares pode ser estabelecida por meio do trabalho com questões relacionadas ao cotidiano do campo como: noções de quantidade relacionadas à produção, aos gastos e lucros; medidas geométricas relacionadas ao tamanho de terras e edificações e o desenvolvimento do raciocínio lógico face aos problemas enfrentados pelo camponês.

Ainda que não explícita nas Diretrizes da Educação do Campo, essa ideia de relacionar o conhecimento matemático escolar com os conhecimentos matemáticos que o aluno traz de sua cultura, refere-se ao conceito de contextualização utilizado por alguns autores, mas ainda pouco pesquisado (RICARDO, 2005).

De acordo com Brousseau, o matemático, ao apresentar seus resultados lhes dá uma forma tão geral quanto possível, descontextualizando, busca formular leis que possam ser aplicadas aos mais diferentes contextos nos quais se observem as mesmas relações quantitativas. No entanto ao dar aula “o professor, de início, faz o trabalho inverso: uma re-contextualização e uma re-personalização do saber” (BROUSSEAU, 1996, p. 299), isto é, apresenta-o a partir de situações que possibilitem aos alunos dar sentido aos conhecimentos com os quais pretende trabalhar.

É nessa perspectiva que as Diretrizes da Educação do Campo propõem Eixos Temáticos que permeiem o processo pedagógico e possibilitem a contextualização. Porém, “[para que o aluno possa] transformar suas respostas e seus conhecimentos

em saber, ele deverá, com a ajuda do professor, re-despersonalizar e re-descontextualizar o saber produzido, para que possa distinguir no que fez algo que tenha um caráter universal, um conhecimento culturalmente reutilizável” (Ibidem, p.299). Ou seja, o professor contextualiza o saber matemático historicamente produzido para que o aluno possa atribuir-lhe sentido e, durante o processo de aprendizagem, é necessário que o discente percorra o caminho inverso descontextualizando novamente o saber e compreendendo-o de forma mais ampla, não restrita ao contexto no qual foi apresentado pelo professor.

A contextualização no ensino da Matemática foi estudada por outros pesquisadores para os quais esse recurso de ensino possui significados particulares. Para Pavanello (2004) contextualizar significa problematizar a partir de uma situação real, cujos elementos deem significado ao conteúdo matemático. A representação Matemática dessa problematização deve subsidiar a compreensão dos elementos que essa situação envolve, possibilitando sua comunicação a outrem.

Ricardo (2005) discutiu em sua tese a concepção de contextualização e concluiu que essa concepção pode assumir diferentes formas entre os docentes, algumas inclusive equivocadas ou simplificadas. Para este autor

[...] a contextualização não se resume em partir do senso comum, ou do cotidiano imediato do aluno, e chegar ao saber científico. Esse caminho não ocorre sem rupturas. O ponto de partida é a crítica ao senso comum, a fim de proporcionar um distanciamento crítico deste pelo aluno e oferecer-lhe alternativas que o levem a sentir a necessidade de buscar novos conhecimentos (RICARDO, 2005, p. 218).

Uma contextualização será adequada e terá promovido uma aprendizagem significativa quando o aluno puder, a partir da sua exploração, produzir novos conhecimentos matemáticos aplicáveis a outras situações (BROUSSEAU, 1996).

Ricardo (2005) apresenta falas dos formadores docentes entrevistados durante sua pesquisa nas quais se percebe que alguns professores entendem a necessidade de contextualizar (amplamente difundida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's na época) e iniciam certos conteúdos incentivando os alunos a exporem aquilo a que eles remetem no contexto do cotidiano, mas a seguir não

utilizam esses elementos trazidos pelos alunos e prosseguem seu trabalho normalmente. De acordo com Ricardo (2005, p. 123):

Esse tipo de contextualização é figurativo. Ou seja, mascara práticas educacionais antigas com rápidas ilustrações que pretendem justificar o ensino de determinados conteúdos. É uma tentativa de responder à freqüente pergunta dos alunos: para que me servirá isso que você está me ensinando?

A pesquisa de Ricardo (2005) revelou que os docentes possuem uma concepção limitada do que vem a ser a contextualização. Cada uma das concepções identificadas priorizam alguns dos elementos da contextualização. Algumas valorizam excessivamente a necessidade de mostrar ao aluno a aplicabilidade do conteúdo trabalhado e outras têm como preocupação principal munir o aluno da capacidade de aplicar os conteúdos matemáticos para resolver problemas de seu contexto, ignorando outros elementos importantes a serem considerados para que a contextualização ajude realmente o aluno na apropriação dos conceitos matemáticos. A valorização excessiva ou errônea do contexto pode trazer consequências negativas se

[...] a capacidade de abstração de certos conceitos e princípios for desconsiderada. Quando esse descuido acontece, corre-se o risco de estreitar a possibilidade de transposição para novos contextos daquilo que foi ensinado, pois a aplicabilidade excessiva, ao mesmo tempo em que encontra uma justificativa para o conteúdo escolar, limita-o ao contexto explorado, esquecendo-se de seu potencial universalizante, uma vez que não será possível abranger todos os casos de aplicabilidade (RICARDO, 2005, p. 123).

Ou seja, Ricardo (2005) concorda com Brousseau (1996) defendendo a necessidade de que o processo de contextualização não se finde na articulação com o contexto. Trazer o conteúdo matemático para algum contexto específico, no caso o contexto do cotidiano do aluno, tem o objetivo de fazer com que o aprendiz mobilize conhecimentos anteriores sobre o assunto, neles identifique possíveis fragilidades e articule-os com os conhecimentos matemáticos trazidos pelo professor, transformando os conhecimentos antes limitados em conhecimentos mais amplos e gerais que possam ser aplicados em contextos diferentes daquele no qual foi apresentado.



Como a proposição de atividades contextualizadas não pode estar baseada em contextos artificiais, forçados ou desconhecidos dos discentes, é importante que o planejamento deste tipo de atividade envolva situações adequadas dentro do contexto no qual o aluno se insere para instigá-lo a engajar-se na atividade, utilizando os conhecimentos já assimilados e relacionando-os com aqueles objetivados pelo professor.

Entendemos a contextualização não como uma forma de exemplificação ou ilustração prática dos conhecimentos matemáticos, mas como uma práxis que envolve ativamente o aluno que, ao utilizar seus conhecimentos como instrumento para resolver uma situação problema que lhe seja significativa, tenha a possibilidade de produzir novos conhecimentos, que lhe permitirão uma compreensão da realidade, diferente daquela que ele possuía antes.

Esse novo olhar matemático para a realidade é proporcionado pela descontextualização, que significa partir das situações contextualizadas e chegar ao conhecimento científico, ou seja, a partir de situações significativas da vivência discente possibilitar ao aluno abstrair, generalizar, possibilitando a utilização desse conhecimento em outras situações matematicamente semelhantes.

Neste estudo interessou identificar a presença da contextualização entre a Matemática e questões relacionadas à vivência no campo, contudo, apesar deste recorte, entende-se que a “[...] idéia de contexto para os conteúdos matemáticos não pode ser compreendida como uma redução aos aspectos utilitários dessa ciência, abordando-se apenas elementos que o professor considera como fazendo parte do cotidiano do aluno” (VASCONCELOS; RÉGO, 2010, p. 3), dado que existe uma diversidade de contextos que podem ser utilizados, entre eles a História da Matemática, áreas específicas dentro da própria Matemática (a exemplo da geometria) e situações problema advindas de outras ciências.

Contudo, como bem colocam as Diretrizes do Campo, não se deve cair no reducionismo de trabalhar apenas aquilo que está diretamente relacionado ao dia a dia do estudante, ou seja, apenas descrever os acontecimentos e conhecimentos matemáticos que o aluno traz para a sala de aula ou que o professor depara-se ao realizar pesquisas sobre o assunto. As Diretrizes recomendam que a Matemática ensinada na escola parta desta contextualização (utilização de situações cotidianas

para mostrar aplicações da Matemática), mas é extremamente importante que o processo inverso, de descontextualização, também seja realizado, pois é ele que permite a generalização, o que caracteriza a Matemática.

A contextualização é uma estratégia pedagógica que favorece o aprendizado, pois possibilita ao aluno atribuir um significado àquilo que ele está aprendendo, sem o qual o ensino pode ficar no nível da mecanização. Porém, restringir o estudo ao contexto, sem que a descontextualização aconteça, não caracteriza estudo matemático.

Proporcionar ao aluno condições para que ele consiga fazer essa relação entre conhecimento sistematizado e seu contexto possibilita-lhe gradativamente, adquirir independência e utilizar o conhecimento matemático como instrumento que possa facilitar o desenvolvimento das atividades relacionadas ao trabalho e a compreensão e o questionamento de situações relacionadas à política, à economia, entre outras.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo colocam que o ensino realizado de maneira interdisciplinar também pode ser uma forma de superar o trabalho pedagógico fragmentado e permitir ao aluno associar mais facilmente o conhecimento escolar às aplicações de sua vivência, superando a forma mecânica e divorciada da realidade com que muitas vezes é trabalhado o ensino da Matemática.

Segundo essas mesmas Diretrizes, entre as características da Educação do Campo que se pretende construir, está a forma de organização e seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Os “[...] conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar” (PARANÁ, 2006, p. 28).

O planejamento de aulas comprometidas com esta formação significativa do aluno do campo, que ampliem os conhecimentos dos educandos e suscitem o debate e a reflexão sobre temas importantes para a formação crítica do aluno camponês, requer esforço por parte de professores e equipes pedagógicas, no sentido de refletirem sobre quais conteúdos culturais e saberes dos povos do campo devem estar presentes nas disciplinas, para que instrumentalizem os alunos a compreenderem o mundo em que vivem (PARANÁ, 2006).

A inclusão destes conteúdos e saberes no planejamento e desenvolvimento das disciplinas, segundo as Diretrizes, só se torna possível pela realização de investigação, por parte dos professores e da equipe pedagógica, das especificidades do contexto do qual estes alunos fazem parte.

Segundo as Diretrizes é preciso que o professor seja um inquiridor nas aulas, e o mais importante, que “[...] o professor planeje o que será pesquisado, para que os alunos não fiquem na mera descrição dos acontecimentos dos quais participam todos os dias” (PARANÁ, 2006, p. 48), isto é, para que se garanta o processo de descontextualização.

A análise da forma como as Diretrizes indicam que deve ocorrer o ensino da Matemática para torná-lo realmente significativo na formação campestre, revela a importância atribuída ao trabalho docente e à sua escolha por metodologias adequadas. O planejamento das aulas, fundamental para este trabalho, necessita de constantes pesquisas que possibilitem rever concepções e buscar formas de valorização das indagações dos alunos, a fim de lhes possibilitar o questionamento da vida.

O desenvolvimento da prática pedagógica não consiste na simples transferência de saberes. Ao professor cabe a criação de um ambiente no qual o aluno possa construir conhecimentos, o que demonstra a importância e a responsabilidade docente na condução do trabalho pedagógico.

Cada professor desenvolve sua prática de forma particular e muitos são os fatores que influenciam na sua construção: a formação, a experiência, os conhecimentos disciplinares e pedagógicos, o currículo, as particularidades de cada turma e de cada escola, entre tantos outros.

Apesar de sofrer influência de diversas fontes, o trabalho do professor é desenvolvido com base na concepção docente de mundo, de sujeito e de educação, ou seja,

O trabalho do professor em sala de aula, evidentemente depende da concepção que se tenha da tarefa social da escola. O que se espera da escola? Quais suas funções sociais? A questão do **que fazer** passa, portanto, antes de mais nada, pela postura do professor (e da escola), pela maneira como o professor entende seu papel social.

Não dá para falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade) (VASCONCELLOS, 1993, p. 33).

Desta forma apesar da existência de uma gama de opções metodológicas a serem usadas para a condução dos processos de ensino e de aprendizagem na Educação do Campo, o fator que possibilitará ao professor a delimitação de seu norte é sua visão de mundo e sua concepção de sujeito e de educação.

É fundamental que os professores, ao desenvolverem seu trabalho em sala de aula, conheçam estratégias metodológicas diferenciadas, como a investigação Matemática, a utilização da história da Matemática, a resolução de problemas, a etnomatemática, a metodologia da mediação dialética, entre outras, e saibam utilizar elementos destas metodologias, encaixando-os em seu planejamento mais amplo, buscando contribuir para que os alunos apropriem-se dos conhecimentos matemáticos essenciais para a construção de sua cidadania. Contudo, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de Matemática:

Nenhuma das tendências metodológicas apresentadas nestas Diretrizes esgota todas as possibilidades para realizar com eficácia o complexo processo de ensinar e aprender Matemática, por isso, sempre que possível, o ideal é promover a articulação entre elas (PARANÁ, 2008, p. 68).

O texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo propõe que o professor utilize encaminhamentos metodológicos que se referem “[...] à valorização do ser humano que está diretamente no ambiente da sala de aula; à valorização dos saberes da experiência; a uma educação que supere a dimensão apenas enciclopédica e valorize a prática social dos envolvidos no ato pedagógico” (PARANÁ, 2006, p. 35) dentro de cada disciplina específica na Educação do Campo.

Porém, apesar das conquistas alcançadas pela educação camponesa no Brasil, ainda são grandes as lacunas que dificultam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que realmente consiga valorizar a prática social, formando cidadãos críticos e opondo-se ao trabalho pedagógico tradicional:

O problema metodológico não é problema de uma escola, curso ou professor; ao contrário, é um problema que perpassa todo o sistema educacional, uma vez que é longa a tradição de um ensino passivo,

desvinculado da vida. Em outros tempos, esse tipo de ensino até que era suportado; hoje, com as crescentes transformações do mundo contemporâneo, há um questionamento profundo e uma rejeição por parte das novas gerações. O mundo mudou! A escola tem que mudar! (VASCONCELLOS, 1993, p. 13).

A rejeição, presente até mesmo nos professores que utilizam a metodologia tradicional, faz com que eles, implícita ou explicitamente, acabem camuflando sua postura, e tentando algumas adaptações metodológicas para “inovar”, desenvolvendo aulas “diferentes”. Vasconcellos (1993, p. 19-20) aponta algumas atitudes docentes comuns nesta tentativa “inovadora”:

- Modernosa: substituição da exposição do professor pela exposição de um vídeo (ou do programa do computador)...
- Aparência: cadeiras em círculo e manutenção do monopólio da palavra com o professor...
- Novidade: utiliza-se uma série de técnicas, mais para “variar a aula”, que para se produzir melhor em sala; como não são trabalhadas dentro de um princípio metodológico, não são eficazes. É uma maneira do professor se justificar, mostrar uma “nova” imagem...
- Aula expositiva do aluno no lugar do professor (os famosos “seminários”)...
- Esvaziamento do conteúdo: aula muito “gostosa”, “descontraída”, “criativa”, mas onde não se aprende nada...

Um dos problemas da metodologia expositiva é que o aluno recebe tudo pronto, não participa do processo de construção do conhecimento, não problematiza, não relaciona o conhecimento apresentado sistematicamente com o conhecimento que já possui ou com as situações cotidianas nas quais o conhecimento sistematizado poderia lhe ser útil. O aluno aprende com isso a não questionar a lógica interna do que está recebendo e acaba se acomodando, tornando-se um aluno cada vez mais passivo, o que solidifica o papel da escola como fator de seleção social (VASCONCELLOS, 1993, p. 20).

Por estes motivos entende-se, não somente na Educação do Campo, a necessidade de materialização de um modelo educacional diferente, que possa tirar esse aluno da passividade e torná-lo parte constituinte de seu aprendizado:

A Matemática precisa ser ensinada como um instrumento para a interpretação do mundo em seus diversos contextos. Isso é formar para a criticidade, para a indignação, para a cidadania e não para a memorização, para alienação, para a exclusão. (ROCHA, 2001, p. 30).

Inquieta perceber que desde a década de 1960, movimentos de reação aos modelos de ensino anteriores, vem se mobilizando, promovendo discussões acerca da necessidade de um ensino vinculado à cultura e ao modo de vida dos estudantes e utilizando palavras de ordem como: “[...] partir da prática, compromisso político com as ‘camadas populares’, transformação social, unidade teoria-prática” (MARTINS, 1996, p. 84) e que, no entanto, a realidade do dia a dia escolar pouco tenha mudado nestes mais de 50 anos de discussões e estudos sobre o assunto.

Mesmo o processo educacional estando envolvido, e sendo determinado, por um conjunto muito amplo de variáveis, percebemos, pela bibliografia específica<sup>10</sup> e pelo próprio texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, que a responsabilidade pela mudança e pela efetivação de um projeto educacional significativo para o aprendizado do aluno e de boa qualidade recai, quase que exclusivamente, sobre o professor, independentemente das condições que lhe são proporcionadas.

Vasconcellos (1998, p. 21) entende que existem duas opções posturais a serem adotadas pelo professor: “compreender para transformar” ou “justificar para não mudar”. No primeiro caso o professor deve inicialmente sentir-se como um sujeito que pode realizar transformações, procurando identificar os problemas com o intuito de enfrentar e transformar com firmeza e clareza a sua prática. Já no segundo caso, o professor assume uma postura que utiliza as dificuldades inerentes ao processo como álibi para justificar sua resistência:

[...] fica-se discutindo eternamente os problemas e nunca se entra no estudo de formas possíveis de enfrentamento e superação; passa-se uma certa imagem de sujeito “crítico”, garantindo o eterno **imobilismo**... Se o compreender a realidade é apenas para justificar porque não fazemos nada, é melhor não perdermos tempo com isso... (VASCONCELLOS, 1998, p. 21, negrito do autor).

---

<sup>10</sup> Vasconcellos (1998), Oliveira; Montenegro; Molina (2011), Maccarini (2010).

Contudo, modificar a ação docente, desenvolvendo-a na perspectiva da Educação do Campo, não se constitui numa mudança simples. E sendo assim, não podemos generalizar e interpretar todos os debates sobre as dificuldades como desculpas do professor ou das equipes pedagógicas. Neste sentido corroboramos com Vasconcellos (1998, p. 21), pois: “Entendemos que o professor, como qualquer agente social, está perpassado por contradições. A grande questão que se coloca é como vai dar conta dessa contradição, em que direção vai procurar a superação”.

Alguns problemas interferem de maneira direta no desenvolvimento de um trabalho comprometido com a comunidade escolar: a falta ou a deficiência de formação inicial ou continuada, a inexistência de condições para o trabalho,

“[...] péssima remuneração, necessidade de sobrecarregar a jornada de trabalho, muitas aulas, várias escolas, muitos alunos. Falta de tempo para estudo, para a preparação das aulas, para a confecção do próprio material didático, para reciclagem, falta de materiais de apoio, etc. Falta de recursos para a aquisição de livros e revistas ou participação em cursos de atualização profissional” (VASCONCELLOS, 1998, p. 19).

Oliveira, Montenegro e Molina (2011, pg. 65-66), colocam que:

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado a importância do professor no sucesso do aprendizado dos alunos, mas, apesar deste consenso, as condições de trabalho destes profissionais permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da área urbana, eles enfrentam problemas de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições precárias das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção.

A alta rotatividade entre pequenas escolas para completar carga horária e as exaustivas jornadas de trabalho também acabam por influenciar na prática deste docente. Como um professor que fica passando de escola em escola vai conseguir conhecimentos suficientes sobre a realidade e a cultura de seus alunos? Como conseguirá preparar aulas elaboradas e significativas para o aluno se está sobrecarregado de trabalho?

Fatores como a deficiência na formação inicial e continuada de professores e sua alta rotatividade entre escolas urbanas e do campo são consideradas lacunas importantes a serem superadas na busca por um ensino que esteja vinculado à cultura, aos conhecimentos e aos interesses deste aluno.

A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado (OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011, p. 65).

Segundo os dados do censo escolar de 2007, do total de docentes atuantes nos Ensinos Fundamental e Médio, o meio rural tem 16,7% dos profissionais em exercício dos quais 57,1% não possuem formação superior. A maioria destes profissionais sem formação superior está concentrada no meio rural do Norte e do Nordeste (Ibidem, p. 66).

Pelo que foi colocado até agora percebe-se que o quadro a ser enfrentado pelos professores que desejem engajar-se na tarefa de desenvolver um ensino significativo para o aluno do campo é difícil e que nem sempre ele encontrará o apoio necessário para desenvolver um trabalho deste tipo. Mas um ponto positivo é perceber que estas dificuldades estão sendo visualizadas pelos órgãos educacionais e que, mesmo a passos lentos estão sendo gradativamente superadas. De acordo com as palavras da Superintendente de Educação em 2006, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde no texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

Agora, estas diretrizes estão na rede estadual. Daqui para frente, a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras (PARANÁ, 2006, p.07).

Passados seis anos desta consideração da superintendente, este trabalho propõe-se a investigar como está acontecendo a implementação deste projeto de Educação do Campo na área da Matemática em uma das muitas cidades do estado do Paraná, na cidade de Cascavel. Sendo a Educação do Campo um projeto amplo e que envolve muitos fatores, esta pesquisa desenvolveu-se com base em um



recorte que busca entender se a articulação entre o conhecimento matemático escolar e as questões relacionadas ao conhecimento local, à cultura e ao cotidiano do aluno do campo está ocorrendo no ensino da Matemática nestas escolas, isto é, como se estão concretizando os processos de contextualização e descontextualização do conhecimento matemático. A próxima seção é dedicada à apresentação do contexto, dos sujeitos, dos instrumentos, procedimentos e do caminho trilhado no desenvolvimento desta pesquisa.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

As políticas de Educação do Campo começaram a ser discutidas com mais intensidade a partir da década de 1980, tanto no Brasil quanto no Paraná. Não obstante, se tomarmos como referência as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, concluímos que já se passaram pelo menos 5 anos letivos depois de sua implementação. Desta forma entre as inquietações pessoais que surgem fortes, selecionamos algumas: o que os professores conhecem da realidade dos alunos com os quais trabalham? Como fizeram para adquirir os conhecimentos necessários para o trabalho com a Matemática neste contexto? A articulação (contextualização e descontextualização) em sala de aula entre o conhecimento matemático presente no contexto do cotidiano dos alunos e o conhecimento matemático científico tem se efetivado?

A necessidade de obter respostas para os questionamentos apontados direcionou a escolha da metodologia utilizada e que será apresentada nesta seção. Esta parte do texto dedica-se especificamente à descrição dos passos seguidos no planejamento e desenvolvimento da coleta e análise dos dados.

#### 3.1 O Trabalho de Campo: Instrumento e Procedimentos

Os objetivos traçados indicaram a necessidade de realização de entrevistas individuais semiestruturadas como forma de contato com os sujeitos de pesquisa. Estas entrevistas tiveram duração de cerca de 30 minutos cada, as quais ocorreram no primeiro semestre de 2012, envolvendo os professores de Matemática dos Colégios/Escolas Estaduais do Campo do município de Cascavel.

Inicialmente, a abordagem destes professores foi planejada de maneira distinta daquela realmente implementada. Pensou-se em fazer um acompanhamento de forma mais direta, ou seja, participando de algumas aulas e buscando nelas compreender como o professor articula os conhecimentos do aluno com o saber sistematizado e como este professor mostra, mediante sua prática, sua concepção

de Educação do Campo e seus conhecimentos sobre a legislação específica para esta modalidade.

Entretanto, após algum tempo pensando e discutindo sobre a metodologia a ser utilizada chegou-se à conclusão de que presenciar aulas e extrair delas elementos que pudessem responder aos questionamentos anteriormente formulados poderia ser uma armadilha. Apesar de esta estratégia permitir proximidade com os sujeitos da pesquisa, uma sensação de alerta se impôs, pois esta proximidade poderia interferir, mais do que se deseja, nas reflexões sobre o que se viu (ou não se viu). Como saber se determinada constatação realizada pela pesquisadora é mesmo condizente com a realidade, ou se é apenas uma aparência influenciada pelas concepções e pela subjetividade da pesquisadora? Como afirmar que uma atitude do professor, determina sua concepção de Educação do Campo? Como analisar a postura docente de forma geral, se o que se conhece dela é apenas um fragmento, que pode estar sendo fortemente influenciado pela própria presença da pesquisadora em sala de aula?

A partir destas constatações decidiu-se abrir mão deste contato direto com os sujeitos da pesquisa e lançar mão de outra opção para a coleta de dados: a entrevista. Poderia então surgir outro questionamento: estes professores, somente falando sobre sua prática pedagógica, não poderiam também fornecer informações não condizentes com a realidade por eles vivenciada? Não poderiam dizer que trabalham tomando como base a cultura e o modo de vida dos alunos do campo e isto ser um falso testemunho? Pode ser, mas ainda assim, acredita-se, ter-se-iam dados sobre a prática pedagógica que vêm da própria avaliação do sujeito pesquisado sobre seu trabalho. Ainda que não fosse totalmente condizente com a realidade da sala de aula, esta seria uma avaliação do professor sobre sua prática, não simplesmente uma impressão ou uma interpretação subjetiva da pesquisadora sobre esta mesma prática.

Definida a forma pela qual seriam coletados os dados, passou-se a elaboração do instrumento de investigação. Uma primeira versão do Roteiro de Entrevista ficou um pouco extensa e, sendo analisada cautelosamente, oferecia subsídios em determinadas perguntas para que os professores entrevistados pudessem influenciar-se ao responder as perguntas seguintes. O Roteiro foi, então,

reelaborado e constituiu-se de tal forma que as perguntas não mais estariam sendo passíveis de influência sobre o sujeito pesquisado. Este roteiro de entrevista foi submetido a um estudo piloto, realizado com uma professora de escola do campo, após o qual foram realizadas adaptações no roteiro original de acordo com as novas fragilidades apontadas. Constatada a sua adequação frente aos objetivos traçados, iniciou-se o processo de encaminhamento para a avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Unioeste. Recolhida a assinatura da coordenadora do Setor de Educação Escolar do Campo<sup>11</sup> do NRE de Cascavel para o Termo de Ciência do responsável pelo campo de estudo e estando organizada toda a documentação para efetivar a submissão ao CEP, este procedimento foi realizado e esperou-se sua aprovação neste órgão para que somente então fosse iniciado o processo de coleta dos dados.

O Roteiro de Entrevista foi composto por 13 questões organizadas em duas partes: as primeiras cinco questões buscam identificar o perfil e algumas informações básicas sobre a formação docente dos pesquisados. As demais questões realizadas referem-se mais especificamente ao planejamento e à prática pedagógica, tratando mais diretamente dos objetivos desta pesquisa. As perguntas que compuseram o Roteiro de Entrevista são:

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
2. Leciona em outro estabelecimento? ( ) Sim ( ) Não. Qual?
3. Qual sua carga horária semanal? Sala de aula ( ) hora atividade ( )
4. Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo está formado? Possui alguma especialização?
5. Qual seu regime de trabalho? Por que optou por trabalhar nesta escola?
6. Como são os alunos desta escola? Qual a realidade social, econômica e cultural dos alunos desta escola? Como você faz para conhecer as especificidades destes alunos?
7. Fale-me sobre o planejamento das suas aulas.

---

<sup>11</sup> A coordenadora deste setor em 2012, no NRE de Cascavel, foi a professora Madalena Suchecki.

8. Fale-me sobre como são realizadas suas aulas.

9. Como o Projeto Político Pedagógico - PPP desta escola trata do ensino da Matemática?

10. Já trabalhou em escola do campo anteriormente? Por quanto tempo?

11. Já participou de cursos de formação, grupos de estudo ou realizou trabalhos sobre Educação do Campo? Especifique.

12. A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, em 2006, foi um passo importante na afirmação da educação como um direito universal. Você conhece o texto destas Diretrizes? O que deste texto você considera como sendo importante para a realização do trabalho pedagógico? Como ocorreu a adaptação das suas aulas às novas diretrizes agora específicas para a Educação do Campo?

13. Quais as principais dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico dentro de uma escola do campo?

As entrevistas realizadas individualmente foram gravadas com auxílio de um gravador de áudio para facilitar o processo de transcrição.

Por possuir cunho qualitativo, a realização da entrevista não precisaria seguir de forma rígida o roteiro apresentado. Nas entrevistas semiestruturadas, como esta, o Roteiro de Entrevista é utilizado como um guia, servindo para direcionar a conversa de forma a contemplar os temas previamente definidos. As questões foram apresentadas ao entrevistado de forma aberta, para que ele pudesse desenvolver seu raciocínio sobre o tema e falar livremente. A interferência do entrevistador nestas falas mais abertas é importante para instigar o entrevistado a alongar-se mais sobre os temas de interesse. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 136):

O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: "O que quer dizer com isso?" "Não tenho a certeza de que estou a seguir seu raciocínio" "Pode explicar melhor?" O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou.

Como nosso objetivo era saber se o ensino da Matemática é realizado na perspectiva da Educação do Campo, se o professor realiza a articulação entre o conhecimento do aluno e o científico e se promove discussões sobre os Eixos Temáticos, no momento de realização da entrevista, após as questões referentes à apresentação dos sujeitos, solicitava-se-lhes que falassem sobre seus planejamentos. E a seguir, que falassem como realizam suas aulas. O entrevistado possuía então abertura total para discorrer sobre suas aulas. Caso certos elementos importantes na coleta de dados não fossem mencionados pelos sujeitos, complementava-se inquerindo as questões subseqüentes necessárias.

Uma apresentação mais aberta do questionamento possui uma chance menor de influenciar o entrevistado em sua resposta. Se o entrevistado realmente trabalhar de uma forma diferenciada ou desenvolver um trabalho significativo para o aluno, entendendo que este trabalho é importante, com certeza esses elementos estarão presentes na sua resposta. Quando se notava que o sujeito não conseguia explicitar sua prática, solicitava-se-lhe um exemplo.

Por meio do contato com as escolas do campo buscou-se agendar as entrevistas com o maior número possível de professores de Matemática atuantes nestas instituições. Para chegar aos professores, inicialmente, houve a preocupação de contatar a direção da escola, com objetivo de estabelecer um relacionamento inicial, explicitar os objetivos almejados com a pesquisa e solicitar sua autorização para a coleta de dados.

Marcante nesta etapa da pesquisa foi a receptividade com que as escolas atenderam nossa solicitação e se colocaram à disposição, quando, nas minhas apresentações, falava sobre a caminhada escolar que desenvolvi em Escolas do Campo e no interesse por estudar essa especificidade, agora, no mestrado. Em diferentes escolas acabei reencontrando antigos professores meus. Inclusive, tive a oportunidade de entrevistar as minhas duas professoras de Matemática, nas Escolas do Campo nas quais estudei.

Os dados sobre o número de alunos e professores de cada escola, assim como as demais informações solicitadas nas secretarias, também foram fornecidas por todas as escolas, sem que houvesse alguma dificuldade em obter essas informações.

O fato das escolas estarem localizadas na área rural do município de Cascavel foi o único fator que dificultou a coleta dos dados desta pesquisa. As entrevistas foram desenvolvidas individualmente sendo agendadas durante as horas atividade docentes. Considerando que os professores de Matemática de uma mesma escola não possuem hora atividade no mesmo dia, percebeu-se que a realização de mais de uma visita a cada uma destas escolas era necessária. E sendo assim, o tempo dedicado aos deslocamentos para a realização das entrevistas foi bem maior do que aquele inicialmente planejado.

A gravação em áudio foi o único meio de arquivamento das respostas obtidas, cuja transcrição para arquivos de texto foi feita no menor período de tempo transcorrido depois da realização da entrevista. Opção adotada por se entender que um intervalo de tempo muito extenso entre a realização da entrevista e a sua transcrição, poderia redundar em informações importantes serem esquecidas ou passarem despercebidas.

A análise dos dados coletados seguiu um procedimento qualitativo, sendo que os sujeitos da pesquisa foram identificados por uma letra P (professores) seguida de numeração (1, 2, 3...) preservando assim sua identidade e a identidade da escola a qual pertenciam.

Esperava-se inicialmente ouvir as vozes de um total de 22 professores dos Colégios/Escolas do Campo de Cascavel. Contudo, durante as visitas realizadas, identificou-se que três destes professores faziam parte do quadro docente de mais de uma escola, sendo assim estes professores foram tomados na contagem inicial por duas vezes. Constatado isso, chegou-se a conclusão de que o número real de entrevistados correspondia a 19 professores, dos nove Colégios/Escolas Estaduais do Campo, que são descritos mais a frente neste texto.

### **3.2 Fundamentos teóricos: metodologia de coleta e análise dos dados**

A entrevista é uma das principais e mais utilizadas técnicas de coleta de dados quando se trata de pesquisas qualitativas. Sendo bem planejada e realizada, uma entrevista pode permitir que o pesquisador adentre profundamente no universo

pesquisado, obtendo indícios sobre os sujeitos participantes: seu modo de pensar, perceber, significar e agir sobre a realidade. Mediante esse contato com o objeto de pesquisa, o pesquisador pode obter informações sólidas que lhe permitam melhor compreender e descrever a lógica que se estabelece no interior de determinado grupo ou na forma individual de cada entrevistado ao entender o processo em questão (DUARTE, 2004).

A coleta de dados por meio da realização de entrevistas torna-se muito fértil por permitir que o pesquisador entre em contato direto com informações que lhe permitirão compreender seu objeto de pesquisa. Contudo, realizar uma entrevista produtiva, que ofereça subsídios empíricos densos e ricos exige muito cuidado. De acordo com Duarte (2004, p. 216):

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista.

Ainda segundo a mesma autora, para que uma entrevista seja realizada de forma satisfatória, alguns requisitos básicos devem ser levados em consideração. Primeiramente o pesquisador deve ter muito claro quais são seus objetivos. Em segundo lugar, deve conhecer muito bem o contexto que serve de base para realização de sua investigação. Buscar validar o roteiro de entrevistas a ser utilizado, fazendo um estudo piloto a cada nova modificação contribui para que o roteiro esteja adaptado aos objetivos da pesquisa e para que o pesquisador familiarize-se com seu papel de entrevistador. A experiência adquirida nesta fase de validação e melhoramento do roteiro acaba por interferir no cumprimento do próximo requisito para a concretização de uma boa entrevista: segurança e autoconfiança. Por fim, proporcionar certo nível de informalidade durante a execução da entrevista é uma recomendação válida que ajuda na sua condução, desde que, esta informalidade não interfira no foco sobre os objetivos que levaram à necessidade de sua realização (DUARTE, 2004).



Conseguir realizar a coleta de dados de forma a contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa não é o único fator determinante para alcançar os objetivos traçados. O passo seguinte, a análise dos dados obtidos nestas entrevistas, constitui-se num momento em que o pesquisador deve debruçar-se sobre o *corpus* documental e buscar extrair sua essência. Para tanto é imprescindível que se esteja equipado metodologicamente para evitar cair na armadilha de apenas descrever uma “leitura simples do real” (BARDIN, 1977, p. 28). A escolha da metodologia de análise deve ser feita de acordo com os objetivos da pesquisa e das características da instituição à qual o pesquisador pertence. Desenvolver a metodologia escolhida não significa seguir um passo a passo pré-formulado e infalível que leve a conclusões seguras, antes disso é

[...] dizer não “à ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente, “tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjectivo [*sic*], destruir a intuição em proveito do “construído”, rejeitar a tentação da sociologia ingénua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjectividade [*sic*] (BARDIN, 1977, p. 28).

Quando trata da utilização de uma metodologia de análise que objetiva a “ultrapassagem da incerteza”, Bardin (1977, p. 29) refere-se a uma metodologia já tradicional nas pesquisas educacionais: a Análise de Conteúdos – AC, conjunto de técnicas que objetiva, com a realização de procedimentos sistemáticos e objetivos, proporcionar uma leitura mais profunda das informações, compreendendo o pensamento do sujeito pesquisado por meio do conteúdo que ele expressa no texto, e formulando inferências a partir da totalidade desse texto, ou seja, estabelecendo “[...] uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 1977, p. 41).

[...] a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 1977, p. 44).

Quando se escolhe a análise de conteúdo como instrumento para auxiliar na compreensão das informações obtidas, ainda que se tenha um pano de fundo estável, serão os objetivos da pesquisa que direcionarão as escolhas, e por conseguinte, as ações:

Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo [sic] pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, excepto [sic] para usos simples e generalizados (BARDIN, 1977, p. 31).

Esta análise pode ser dividida em torno de três polos (BARDIN, 1977):

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é composta por algumas etapas importantes no processo de organização dos dados obtidos: A *leitura flutuante* (contato inicial com os documentos); A *escolha dos documentos*; A *formulação das hipóteses e dos objetivos* e a *preparação do material*, que consiste na transcrição das entrevistas, realização de recortes e separações de trechos ou informações, etc. Apesar de estarem relacionadas umas às outras, estas etapas não aparecem na pesquisa obrigatoriamente na ordem aqui apresentada (BARDIN, 1977, p. 95).

Nos casos, como no presente estudo, em que as entrevistas são a principal forma de obtenção de informações ou quando elas são muito extensas, indica-se alguma forma de gravação para que não se percam, ou caso seja necessário, para ouvi-las mais de uma vez, buscando identificar novas informações nas mensagens do entrevistado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Esta gravação deve ser feita com um equipamento de qualidade para que sua transcrição não seja dificultada e o indicado é que sejam passadas ao papel (transcritas) logo após sua realização, para que o entrevistador possa acrescentar às anotações das mensagens orais, também o gestual utilizado pelo entrevistado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Deve-se atentar ainda para o fato de que:

As transcrições devem ser totalmente fiéis às falas a que correspondem, com substituição de termos por sinônimos sendo terminantemente proibidos. [...] Outro aspecto importante das transcrições é a possibilidade de não se perder informações sobre entonação, pausas, humor, grau de certeza nas informações, entre outros (CARVALHO, 2003, p. 35).

Para a AC, as mensagens expressas pelos sujeitos pesquisados constituem o ponto inicial da análise. Entende-se por mensagens não somente as apresentadas nas formas oral ou escrita. O silêncio ou o gestual observados podem ser caracterizados como mensagens significativas e com sentido por estarem articuladas ao contexto do pesquisado. Para Bardin (1977), o contexto em que os discursos são produzidos não pode ser desconsiderado, pois:

O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma languageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (BARDIN, 1977, p. 170).

Buscando uma compreensão que permita ultrapassar a barreira da apreensão imediata dos significados, mediante a aplicação da AC, a análise por categorias constitui-se em um instrumento interessante, a partir do momento em que “[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 1977, p. 36-37).

Esta maneira de realizar o tratamento das informações obtidas pelas entrevistas possui como objetivo principal o fornecimento de um panorama mais geral e amplo das características e particularidades da amostragem, revelando índices invisíveis ao nível dos dados iniciais, por meio de uma representação simplificada e organizada dos dados brutos (BARDIN, 1977).

Tomar elementos constitutivos dos discursos e classificá-los em categorias exige uma investigação profunda acerca do que cada um deles possui em comum com os demais, permitindo um entendimento mais sólido das semelhanças e diferenças entre discursos.

Um conjunto de dados pode ser organizado categorialmente de diversas formas e o que vai determinar esta organização são os critérios escolhidos pelo pesquisador. As categorias construídas estarão bem definidas se, de acordo com Bardin (1977, p. 120), possuírem algumas qualidades: *exclusão mútua*: um elemento não pode pertencer a mais de uma categoria; *homogeneidade*: as categorias devem ser organizadas de tal forma que exista apenas um princípio de classificação; *pertinência*: o sistema de categorias deve estar adaptado ao material de análise, refletindo as intenções da investigação; *objetividade e fidelidade*: as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira e *produtividade*: um conjunto de categorias é produtivo quando fornece resultados férteis.

É a exploração e o tratamento dado às informações que as tornarão significativas e válidas, permitindo que se chegue à fase final da análise de conteúdo: a interpretação dos dados e realização de inferências. Nesta fase apresentam-se considerações que condensam e colocam em destaque as informações fornecidas pela análise. É importante ressaltar que “[...] a formação em análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 1977, p. 49), assim sendo, toda nova análise desenvolvida contribui para a formação do pesquisador e para o aumento na qualidade das pesquisas realizadas.

Com base na metodologia apresentada nesta seção, a próxima dedica-se a apresentação do campo de estudo, dos sujeitos da pesquisa e dos dados coletados.

## **4. O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS COLÉGIOS ESTADUAIS DO CAMPO DE CASCAVEL: CAMINHOS DE ANÁLISE**

Nesta seção são apresentados os dados da pesquisa. Inicialmente fazemos algumas considerações sobre a utilização da expressão Colégios/Escolas do Campo seguida pela apresentação dos locais onde a pesquisa foi realizada. Na sequência são apontadas algumas características dos sujeitos pesquisados e finalizando a seção discorreremos sobre as informações fornecidas pelos docentes de Matemática dos Colégios/Escolas do Campo de Cascavel.

### **4.1 O campo de estudo: Colégios/Escolas do Campo do município de Cascavel**

A expressão Colégios/Escolas, utilizada como referência ao campo de pesquisa delimitado, recorta apenas as instituições escolares que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo assim, os professores da rede municipal de ensino e da escola itinerante, que oferecem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental não fazem parte da amostra delimitada por esse recorte, que abrange as escolas da rede estadual de ensino. Questiona-se então: por que utilizar a expressão Colégio/Escola do Campo? Esta notação foi necessária pela própria denominação das instituições de ensino nas quais ocorreu a pesquisa. Das nove instituições pesquisadas, duas não ofertam o Ensino Médio, e por este motivo, legalmente, são denominadas Escolas. As demais possuem, além dos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, sendo por este motivo denominadas Colégios.

Conforme exposto na seção I deste trabalho, a escolarização foi considerada muito importante no município de Cascavel desde o início de sua colonização. Isso ocorreu devido, principalmente, à origem dos colonos que aqui se estabeleceram, os quais valorizavam muito a necessidade da instrução de seus filhos.

A partir da década de 1950, o município passou a receber um número maior de moradores e muitas escolas foram criadas em áreas rurais. Entretanto, a crise intensa na educação e a inexistência de políticas públicas destinadas aos pequenos

produtores, aliadas a outros problemas enfrentados por estas populações, acarretaram o esvaziamento das áreas rurais e o fechamento de várias destas escolas.

Essa diminuição no número de escolas rurais deveu-se também a outros fatores, entre os quais o fato de que, neste período, algumas partes do território, inicialmente pertencente ao município de Cascavel, foram emancipadas e passaram a pertencer a novos municípios vizinhos. Assim, cerca de 55 escolas rurais foram consideradas extintas por não mais pertencerem a este município. Mesmo situando-se em outros municípios, muitas delas tiveram o mesmo destino das demais: acabaram sendo fechadas devido à diminuição da população rural estudantil, principalmente pela adoção do sistema de transporte escolar, que pela necessidade de deslocar um grupo de alunos acaba por concentrá-los em um número menor de escolas.

Os dados apresentados na Tabela 1 permitem visualizar de forma mais clara a ascensão, assim como o declínio no número de escolas localizadas no campo em Cascavel:

**Tabela 1.** Ascensão e declínio no número de Escolas Rurais Municipais em Cascavel.

<b>ANOS DE REFERÊNCIA</b>	<b>CRIAÇÃO</b>	<b>EXTINÇÃO</b>
<b>1950 - 1959</b>	1	0
<b>1960 - 1969</b>	90	6
<b>1970 - 1979</b>	96	51
<b>1980 - 1989</b>	15	91
<b>1990 - 1999</b>	2	41
<b>2000 - 2005</b>	0	7
<b>2006 - 2007</b>	0	1
<b>2008 - 2010</b>	0	3
<b>2011 - 2012</b>	0	0
	204	201

**Fonte:** Santana (2006) e dados da Equipe de Documentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação (2013).

Cabe destacar que a pesquisa de Santana (2006), cujos dados foram utilizados para a constituição da Tabela 1 até o ano de 2005, não considera as escolas localizadas nos Distritos como escolas rurais. Como atualmente existe o entendimento de que estas escolas também devem ser assim consideradas, acrescentamos à contagem realizada por Santana (2006) mais 5 escolas que ainda permanecem ativas no município e que estão localizadas nos Distritos de São João do Oeste, Juvinoópolis, São Salvador, Rio do Salto e Sede Alvorada, totalizando 8 escolas municipais funcionando no campo em 2012.

Existe ainda uma nona escola que conta com turmas de 1º a 5º ano na área rural de Cascavel, a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares, aberta ainda em 2004. Essa escola não faz parte da contagem do número de escolas rurais de Cascavel pela prefeitura por não ser administrada nem financiada por este órgão. A escola itinerante fica localizada numa área de invasão do MST, vinculando-se ao movimento. A administração e o financiamento desta escola são realizados por meio de uma parceria firmada entre a SEED e a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária do Paraná - ACAPE.

Importante que se esclareça que essas escolas são de ensino primário, atendendo da Educação Infantil ao 5º ano. O presente trabalho, ao delimitar seu recorte, não as estuda especificamente, mas utiliza sua história por reconhecer que foram a demanda e a luta destas escolas que culminaram na implantação do Ensino Fundamental e Ensino Médio nestas localidades rurais.

Essa implantação do Ensino Fundamental e Ensino Médio pelo Estado veio suprir uma necessidade de ampliação do ensino para os alunos que já estudavam naquelas instituições municipais. Esta ligação entre escolas municipais e estaduais (foco desta pesquisa) também transparece quando se verifica que até hoje as duas instâncias administrativas continuam ocupando o mesmo espaço físico dentro das comunidades.

Atualmente o município de Cascavel conta com nove Escolas Estaduais do Campo. Na área rural são três: Escola do Campo Jangada Taborda, Colégio Estadual do Campo Octávio Tozo e Colégio Estadual do Campo do Reassentamento São Francisco – EFM. As sedes dos Distritos contam com outras 5 escolas estaduais: Colégio Estadual São João – EFM, Escola Estadual São Salvador – EF,

Colégio Estadual de Rio do Salto – EFM, Colégio Estadual de Juvinópolis – EFM e Colégio Estadual Pedro Ernesto Garlet – EFM. A mais recente das escolas estaduais, itinerante, encontra-se localizada em um acampamento do MST: O Colégio Estadual Zumbi dos Palmares. O Quadro 1 apresenta brevemente algumas características destas escolas.

<b>ESCOLA</b>	<b>ESCOLA DE ORIGEM</b>	<b>ALUNOS/ TURMAS</b>	<b>PROFES- SORES PSS</b>	<b>PROFES- SORES QPM</b>
<b>Jangada Taborda</b>	Escola Mun. Thomaz A. Gonzaga	35/4	5	4
<b>Octávio Tozo</b>	Escola Rural Mun. Aquiles Bilibio	195/9	16	15
<b>São João</b>	Escola Mun. José Silvério de Oliveira	255/13	17	9
<b>Reassenta- mento São Francisco</b>	-----	200/9	12	10
<b>São Salvador</b>	Escola Mun. Carlos de Carvalho	72/4	5	4
<b>Rio do Salto</b>	Escola Mun. José Bonifácio	330/13	12	15
<b>Juvinópolis</b>	Escola Mun. Tereza Périco Bernardini	217/11	11	6
<b>Pedro Ernesto Garlet</b>	Escola Mun. Arthur Oscar Mombach	154/7	8	4
<b>Zumbi dos Palmares</b>	Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	132/9	11	0

**Quadro 1.** Escolas Estaduais do Campo de Cascavel: Origem, número de alunos e de professores em 2012.

O Quadro 1 nos apresenta o número de professores do Processo Seletivo Simplificado - PSS e do Quadro Próprio do Magistério - QPM de cada um dos Colégios/Escolas, assim como o número de alunos e de turmas. Também cita a origem de cada um destes Colégios/Escolas Estaduais, ou seja, mostra a Escola Municipal que já existia na comunidade e que, percebendo a necessidade da ampliação do nível escolar na localidade, lutou junto com ela na busca pela abertura de turmas de nível Fundamental e Médio junto à Rede Estadual de Ensino.

O Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco, diferentemente dos demais, não surgiu de uma necessidade de ampliação de atendimento de escolaridade de alguma escola primária já existente. Tanto a escola municipal,



quanto a estadual entraram em funcionamento em 1999, e isso ocorreu pela sua característica própria: os moradores que tiveram suas terras atingidas pela barragem do Rio Iguaçu foram transferidos para este local e a oferta escolar oferecida deveria contemplar todas as crianças e adolescentes em idade escolar. O prédio foi construído pela Companhia Paranaense de Energia - COPEL, possui uma excelente estrutura e é utilizado pelas duas escolas: municipal e estadual.

No caso do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, que é itinerante, o funcionamento das turmas do Ensino Fundamental e Médio iniciou em 2005, apenas um ano depois da formalização da escola que oferta os anos iniciais. Este Colégio foi criado dentro do acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Dorcelina Folador, pelas ações do setor de educação do próprio MST que entendeu a necessidade da oferta escolar para crianças pertencentes ao acampamento que não conseguiam matrícula em escolas da região por terem origem paraguaia e não possuírem documentação válida no Brasil.

#### **4.2 Quem são os sujeitos participantes da pesquisa**

Os dados colhidos durante a realização das entrevistas permitiram identificar algumas características dos professores de Matemática das Escolas Estaduais do Campo de Cascavel:

De um total de 19 professores de Matemática, 10 eram do Quadro próprio do Magistério – QPM e 9 faziam parte do grupo de professores contratados temporariamente, pelo Processo Seletivo Simplificado - PSS.

Destes professores, 14 possuem graduação em Matemática, 3 possuem formação em Ciências Biológicas, 1 em Ciências Contábeis com habilitação em Matemática, um em Ciências e Matemática e um em Administração. Quanto ao tempo que eles já estão formados, constatou-se que esse quadro é bastante heterogêneo, possuindo professores formados há cerca de 27 anos e professores formados há apenas 2 anos.

Todos os professores possuem alguma especialização e em alguns casos eles possuem mais de um desses cursos o que resulta em total de cursos mais

elevado que o total de docentes: Educação Especial (7 professores), Educação de Jovens e adultos (5 professores), Ensino de Matemática (5 professores), Docência no Ensino Superior (1 professor), Didática e Metodologia do Ensino da Matemática (1 professor), Informática na Matemática (1 professor), Psicopedagogia (2 professores), Artes na Educação (1 professor), Matemática Financeira (1 professor) e Administração Escolar (1 professor). Ao observarmos essa gama de cursos realizados percebemos que nenhum dos professores possui especialização em Educação do Campo e que nenhum destes professores possui especialização *strictu sensu*, ou seja, curso de mestrado ou doutorado. Entretanto três professores PSS estão fazendo pós-graduação em Educação do Campo e um professor está fazendo o mestrado profissional, PROFMAT<sup>12</sup>.

Ao questionarmos se estes professores já realizaram algum curso, estudo ou trabalho sobre Educação do Campo, as respostas nos mostraram que sete deles possuíam como único meio de contato com esse tema, os cursos de formação continuada realizados dentro da própria escola. Três professores afirmaram nunca tê-lo contatado quer por meio de trabalhos, cursos ou grupos de estudo. Quatro professores possuíam no currículo, além da participação nas formações continuadas na escola, a participação em seminários e encontros sobre Educação do Campo realizados em Faxinal do Céu. Os três professores que fazem pós-graduação em Educação do Campo afirmaram que esse foi o primeiro contado deles com o tema, não tendo nunca participado de estudos, nem mesmo nas formações continuadas oferecidas pelas escolas. Uma professora afirmou ter estudado o tema nas formações continuadas da escola e ter desenvolvido sua monografia de graduação sobre agroecologia em uma escola do campo. Outra professora disse que seu único contato com o tema Educação do Campo foi a participação em um evento do MST, que entre outros assuntos discutia educação.

---

<sup>12</sup> PROFMAT é o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, com oferta nacional, coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática, que visa atender professores de Matemática em exercício no ensino básico, especialmente na escola pública, que busquem aprimoramento em sua formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua atuação docente (PROFMAT, 2012).

Verificou-se que a carga horária semanal de trabalho destes professores distribuía-se da seguinte forma: 13 professores trabalhavam 40 horas semanais, divididas em 32 aulas em sala e 8 horas atividade, 3 professores trabalhavam 36 horas na semana e 3 professores tinham uma jornada de trabalho de 50, 28 e 12 horas, respectivamente.

A maior parte dos professores lecionava em mais de uma escola. Apenas sete professores desenvolviam suas atividades em uma única escola. Dos doze professores que trabalhavam em mais de uma escola, seis lecionavam em uma escola urbana. Dois lecionavam em outra escola do campo e quatro trabalhavam em pelo menos mais uma escola do campo e uma escola urbana.

Dos 19 docentes de Matemática das Escolas Estaduais do Campo de Cascavel em 2012, apenas cinco já haviam trabalhado em alguma escola do campo antes de chegarem à atual. A Tabela 2 apresenta a distribuição docente por tempo de trabalho em escolas do campo, pela qual podemos perceber que cerca de 47% dos docentes, quase a metade do total, tinha menos de 3 anos de trabalho nestas escolas.

**Tabela 2.** Distribuição docente por tempo de trabalho em Escolas do Campo.

<b>NÚMERO DE ANOS DE TRABALHO EM ESCOLAS DO CAMPO</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES</b>
1	2
2 a 3	7
7	1
9 a 10	3
11 a 15	2
20	1
21 a 25	2
27	1

Segundo a fala dos professores, a escolha por trabalhar em Escolas do Campo, deu-se por diversos motivos, sendo mais citados os seguintes:

- A escola ficar perto da residência;
- Trabalhar em escola do campo era mais tranquilo;

- Identificação com a realidade da escola;
- Foi convidado a trabalhar na escola;
- Essa era a única opção de aulas disponíveis.

### **4.3 Apresentação dos dados e análise das entrevistas**

A retomada dos objetivos que impulsionaram a elaboração do Roteiro de Entrevista aplicado se faz importante neste momento, pois, facilita a leitura e a compreensão dos dados apresentados. Sendo assim, recordemos que o objetivo maior desta pesquisa foi responder à pergunta: A articulação (contextualização e descontextualização), em sala de aula, entre o conhecimento matemático do contexto cotidiano dos alunos e o conhecimento matemático escolar tem se efetivado?

Na introdução deste trabalho foram apresentados alguns questionamentos que contribuem para o esclarecimento dessa questão básica: O que esses professores conhecem da realidade dos alunos com os quais trabalham? Como fizeram para adquirir os conhecimentos necessários para o trabalho com a Matemática neste contexto? De que forma ocorre o processo de articulação?

Conforme orientação estabelecida para a análise das respostas coletadas nas entrevistas (BARDIN, 1977), buscando responder a estes questionamentos, organizamos a apresentação das informações colhidas da seguinte forma: para cada pergunta realizada aos professores apresentaremos uma composição textual com as respostas obtidas, cuja ilustração será composta por fragmentos significativos das falas dos docentes que nos permitem ter uma visão geral das respostas dadas.

Estes fragmentos das falas são adicionados ao texto como citações diretas. No decorrer destas citações as supressões de trechos das falas são identificadas pelo uso do símbolo “[...]”.

Buscou-se agrupar as respostas apresentadas pelos sujeitos de acordo com categorias básicas estabelecidas nos questionamentos que orientaram a pesquisa.

Assim, vamos inicialmente analisar qual conhecimento o professor possui a respeito do aluno do campo com o qual trabalha.

#### **4.3.1 O conhecimento docente sobre o contexto do cotidiano discente**

Questionar os docentes sobre a realidade dos alunos não possuiu como objetivo principal conhecer os alunos que frequentam os Colégios do Campo de Cascavel. Quando se perguntou como são os alunos da escola, qual a sua realidade social, econômica e cultural e como o docente faz para conhecer estes alunos a intencionalidade foi perceber se o professor conhece e quais os meios utilizados para conhecer a especificidade cultural, social, econômica desses alunos, o ambiente de vivência, de trabalho e os conhecimentos matemáticos advindos do contexto cotidiano.

Quando neste texto fala-se dos conhecimentos do cotidiano discente, do contexto do cotidiano discente ou da realidade extraescolar do aluno se está pensando no conjunto de saberes advindos da cultura, da experiência, da dinâmica da vida no campo. Esses saberes podem ser produzidos na prática produtiva do campesinato, na organização política ou na negociação de sua produção.

Segundo as Diretrizes da Educação do Campo, cabe ao professor “definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos” (PARANÁ, 2006, p. 29). E para que o professor possa definir esses conhecimentos locais a serem tratados e qual a importância de cada um deles para o aluno é imprescindível que ele adquira esses conhecimentos relacionados à vivência discente.

Ainda segundo as mesmas Diretrizes:

[...] conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja frequente [*sic*], exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos

aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula (PARANÁ, 2006, p. 29).

Ao pensarmos na necessária interferência do professor para o desenvolvimento deste tipo de aula, é pertinente que se faça o seguinte questionamento: Como o professor conseguirá estabelecer relações entre esses conhecimentos de origens distintas, desenvolvendo os processos de contextualização e descontextualização sem possuir um entendimento mais profundo sobre a especificidade, a diversidade e as necessidades dos seus alunos?

Ao investigarmos o que os professores de Matemática dos Colégios do Campo de Cascavel conhecem sobre seus alunos e como fazem para chegar a este conhecimento, pudemos identificar alguns fatos que são descritos a partir daqui.

Quanto ao conhecimento que os docentes de Matemática possuem sobre a realidade social, econômica e cultural dos alunos, ou seja, sobre sua vivência extraescolar, podemos dividi-los em três grupos: Um primeiro é formado pelos professores que têm contato com os alunos fora do ambiente escolar e se dizem conhecedores dessa realidade do aluno, da sua família, das suas dificuldades e atividades (G1). Outro grupo é formado por docentes que moram na cidade e deslocam-se diariamente até a escola e que afirmam conhecer o aluno somente pelo convívio dentro da sala de aula (G2). O terceiro grupo (G3) também é formado por professores que moram na cidade e afirmam conhecer os alunos somente pelo contato em sala de aula. A especificidade deste terceiro grupo, G3, reside no fato de que estes professores trabalham na escola itinerante e que esta esteve localizada por certo tempo dentro de um dos acampamentos que atende (1º de Agosto), ao lado dos barracos, período que possibilitou um contato maior destes docentes com as famílias e a realidade social de alguns alunos. Atualmente a escola atende, além dos alunos do 1º de Agosto, alunos vindos de outros acampamentos o que fez com que os docentes não pudessem mais afirmar que conhecem todos os alunos fora da escola.

O grupo G1 conta com seis professores (32% do total docente). Cinco deles já moravam na localidade antes de assumirem suas aulas e continuam residindo nela. O sexto professor não mora na comunidade e será apresentado mais adiante.

Quatro dos cinco docentes que vivem nas proximidades da escola são exatamente aqueles que estão há mais tempo trabalhando em escolas do campo, lecionando há 20, 21, 25 e 27 anos, respectivamente. A exceção é uma professora que mora nas proximidades da escola há vários anos e conhece boa parte da comunidade escolar, mas está no primeiro ano de trabalho na escola. As falas a seguir expressam concepções deste grupo.

Eu conheço, mesmo porque, eu já fui diretor por duas vezes. Então a gente conhece as famílias, né? E tal. Então a gente percebe assim, os alunos eles são, assim, mais tranquilos do que em relação à cidade. [...] A família, normalmente, são famílias de baixo nível cultural (P9).

É que eu conheço, por que eu moro aqui junto com eles. Então eu tenho essa vantagem, eu conheço as famílias. Então para mim é mais fácil (P15).

Até pouco tempo atrás a gente praticamente conhecia todas as famílias, agora que a coisa deslançou mais... [...] Então tem muitos alunos que a gente só conhece mesmo aqui da escola, né? Mas assim, no geral, a grande maioria a gente conhece as famílias, convive com as famílias desses alunos e isso tudo ajuda (P17).

Dos quatro docentes que lecionam há mais de 20 anos em escolas do campo, três deles foram pelo menos uma vez, diretores destas escolas. Segundo eles, a possibilidade de estarem fora da sala de aula, mais envolvidos com os problemas dos alunos e com o atendimento da família aumenta ainda mais o conhecimento sobre a vida do aluno. Devido a estes depoimentos inseriu-se neste grupo seu sexto membro (P2) que, apesar de não residir na comunidade, assumiu a direção da escola por mais de uma vez, fato que segundo ele favoreceu um contato maior com os alunos, suas famílias e suas condições de vida. Este professor diz que os laços firmados entre ele e as famílias persistem mesmo depois de ter deixado a direção e voltado para a sala de aula.

Comparando a fala deste professor (P2 G1) com um professor do grupo G2, que não tem contato com a vida cotidiana discente, observa-se que existe realmente uma contradição entre suas falas quando eles se referem aos mesmos alunos e

constata-se que estar mais perto da família de fato permite uma visão mais ampla da realidade vivenciada pelo aluno:

“Trabalham na própria terra, que... que eles residem. E daí eles tiram o sustento como leiteira, tem uma vida boa, uma vida saudável aqui no campo” (P1 G2).

“Eu vejo assim que, a gente tem casos aqui de, de... Assim... de poder econômico abaixo da média, vamos dizer assim, né, uma classe mais carente, a gente tem caso dos alunos do acampamento, né? Mas, eu não vejo assim, que esta situação deles venha a prejudicar no estudo” (P2 G1).

Ou seja, quer parecer que o fato das dificuldades sociais e econômicas não estarem prejudicando nos estudos não permite que o professor que não conhece as famílias (P1) tenha ciência da real situação delas.

Os professores do grupo G1 sabem onde os alunos moram, quem são seus pais, quais atividades agrícolas as famílias desenvolvem e acabam tendo acesso, muitas vezes, aos problemas emocionais e financeiros por elas enfrentados. Entretanto, mesmo estando mais próximos do contexto dos alunos, em alguns casos, quando questionados sobre a realidade dos alunos fora da escola suas respostas não tratavam do perfil extraescolar do aluno, mas sim de questões comportamentais e de aprendizagem.

Olha eles, digamos assim, a nível de comportamento, a maioria são alunos, assim, bem... Bem bons. O que nós temos aqui é alunos com bastante dificuldades, né? Porque tem alunos que são oriundos de acampamentos, né? De sítios, né? Então eles apresentam assim bastante dificuldades. Com relação assim a participação, eles procuram até participar bem e a única coisa que tem é dificuldade mesmo (P10 G1).

Quando a pesquisadora enfatiza que está buscando informações relacionadas às questões sociais, econômicas e culturais dos alunos eles falam sobre essa realidade extraescolar dos alunos.

No grupo G2, formado por dez docentes de Matemática (53%), a interação entre professores e alunos é restrita e o conhecimento docente sobre a vida social do aluno resume-se às percepções em sala de aula:



O público ali vem 'daonde'? Vem do sitio, né? Então são alunos que vêm lá do sitio, eles... É... Vamos dizer que eles são mais atentos, eles têm mais respeito pela gente, entende? Quando você fala eles buscam mais, eles argumentam. Então esse é um público que me chama atenção. Então o que eu conheço deles é da sala de aula (P18 G2).

Não tem como eu dizer assim. Conheço muito pouco porque eu não conheço os pais na verdade, né? [...] eles são alunos apáticos, desinteressados, você tem que estar sempre puxando, puxando, puxando. Por que eles são muito acomodados, sabe? Não sei se é por que é no sítio, é mais calmo, não tem muito aquele negócio da cidade, né? Eles são bem calmos assim. Às vezes você tá... Não tem bagunça na sala, mas dá a sensação que você está dando aula para as paredes (P11 G2).

[...] A gente conversa, no contato da sala é um pouco, porque não dá muito, a gente consegue ver que o aluno está com problemas sim, por causa do comportamento (P16 G2).

Mesmo quando estes professores afirmam conhecer o aluno somente pelo contato dentro de sala de aula podemos perceber que ocorre certa confusão, sendo que este conhecimento apresentado refere-se principalmente às questões relacionadas ao comportamento do aluno dentro do ambiente escolar e às questões de aprendizagem, não à sua realidade econômico-social. Quando se perguntou qual a realidade extraescolar desse aluno, as falas dos professores contribuem para esclarecer esse fato:

Então têm regras e elas são para serem seguidas. Então aqui funciona, nesse sentido. Então isso ajuda muito. É... Mas acredito que se esses alunos estivessem num ambiente que não fosse aqui, eles seriam tanto... Iguais como os outros (P6 G2).

[...] eles são alunos bem interessados, são aplicados, na maioria eles são alunos assim bem ativos, eles tem bastante ideais, tudo. Eu acho que sempre tem aqueles que não querem nada com nada (P12 G2).

[...] Então aqui no distrito a escola tem vários alunos defasados, né? Que antigamente não tinha principalmente o Ensino Médio, não tinha Ensino Médio, né? Então... Questão de comportamento... São bem tranquilos, são maravilhosos até em sala de aula e o comprometimento deles é... Tem as exceções, que não tem comprometimento nenhum com o ensino... (P14 G2).

Alguns professores demonstram entender a importância de conhecer mais profundamente o dia a dia do aluno, mas mesmo nesse caso não demonstram a importância de articular os conhecimentos cotidianos do aluno com o conhecimento científico historicamente acumulado. Colocam que a única possibilidade que têm para conhecer o aluno é o contato em sala de aula e exemplificam como ocorre esse conhecimento dentro destas condições:

O professor tem que tentar dar um jeito de conhecer seus alunos, né? Dentro da... Enquanto você tá passando no quadro ou, né? Enquanto eles estão fazendo alguma atividade, você vai conversando, você tem que ir pedindo para eles onde eles moram... Eu já faço isso desde a primeira aula. Tento ver se eles moram mais no campo, mais na cidade... (P13 G2).

Aí no começo do ano... O ano passado e esse ano também, realizo... Sempre faço perguntas: como é o cotidiano deles, onde que eles vivem e assim... Conhecendo o aluno... Conforme o dia a dia vai passando você vai conhecendo o aluno (P14 G2).

O terceiro grupo (G3) possui três professores (16%) que trabalham em uma Escola Itinerante. Eles relatam que hoje o conhecimento que têm dos alunos está relacionado unicamente ao contato que estabelecem no ambiente escolar, mas que até pouco tempo atrás, antes da escola ser tirada de dentro do acampamento, eles conheciam muito mais as famílias e o dia a dia dos alunos. Com a construção de uma escola maior, com capacidade para atender alunos de vários acampamentos da região, em um local específico e fora do acampamento, ocorreu o crescimento no número de alunos e a possibilidade de contato com as famílias decaiu muito.

Mesmo ocorrendo essa mudança do local da escola e o aumento significativo no número de alunos, os professores acreditam que conseguem ter um contato maior e conhecer melhor estes alunos pela própria estrutura organizacional desta escola. As turmas são pequenas, com uma média de 15 alunos e o currículo é organizado por área de conhecimento, o que permite que um único professor possa ministrar aulas em diferentes disciplinas, aumentando de certa forma o tempo de contato com os alunos e conseqüentemente a possibilidade de estabelecer uma relação mais próxima com a realidade discente.

A gente antes estava dentro do acampamento, que era ali no 1º de agosto. Agora não, a escola se transferiu aqui e ela atende todos os acampamentos e assentamentos que têm aqui na região, né? Então a gente conheceu alguns alunos novos, algumas realidades... de acampamento para acampamento também muda a realidade e de acampamento para assentamento também. [...] O restante a gente está se conhecendo agora, nesse momento. [...]. É do dia a dia da sala de aula, alguns pais visitaram escola. Quando a gente estava lá embaixo, como a escola ficava bem no meio do acampamento, então os pais iam ali, passavam e às vezes atravessavam, assim, então você acabava conhecendo (P3 G3).

Quando era no primeiro de agosto, antes de a gente mudar para cá, aí já era dentro do acampamento e então você conhecia melhor as famílias, né? Até porque era pertinho da escola, às vezes você ia na casa de um, de outro. Mas agora aqui, a maioria deles a gente não conhece, até porque moram em diferentes acampamentos, agora, vem de diferentes acampamentos. Então você não conhece de todos a realidade ainda, mas de alguns... (P5 G3).

Conheço, conheço. Isso a gente tem essa, essa... Eu diria facilidade talvez de estar observando e conhecendo eles mais pessoalmente, né? Da vida deles: pai, mãe, como é a situação de cada um, a gente tem essa noção. Até por ser menos alunos e por que também a gente passa mais tempo com eles, convive mais tempo com eles.[...] Então, eles são bem melhores, assim. Eu diria assim uma nota, assim... Eles têm mais vontade de aprender. Se você traz alguma atividade diferente eles se esforçam, eles se interessam, tem mais vontade de buscar conhecimento, assim (P4 G3).

Pudemos então perceber que o desenvolvimento de pesquisas junto à comunidade escolar, buscando melhor compreender sua cultura e os conhecimentos matemáticos a ela relacionados não é uma prática destes professores. Aqueles docentes que vivem nos arredores da escola possuem um entendimento ampliado sobre estas questões por sua própria condição de membro da comunidade. Os docentes que não residem próximo à escola também não realizam este tipo de levantamento, quer seja pelo fato de não entenderem esse processo como importante para o direcionamento escolar, quer seja por não possuírem condições concretas de realizar essa investigação.

A importância atribuída ao processo de investigação dos conhecimentos matemáticos do cotidiano discente deve-se principalmente ao fato de que “Ao descobrir os saberes da vida cotidiana, o professor terá mais elementos para

construir planejamentos de ensino, selecionar textos para estudo, organizar a aula, o processo pedagógico” (PARANÁ, 2006, p. 48) oferecendo a oportunidade de que o aluno interprete sua realidade.

Além de compreender os conhecimentos matemáticos presentes no dia a dia dos alunos à luz dos conhecimentos científicos é preciso que o professor planeje de forma sólida a utilização desse conhecimento nas aulas de Matemática de forma que não ocorra a mera descrição de acontecimentos e de conhecimentos com os quais o aluno possui contato diário, mas para que eles sirvam de base ao processo de descontextualização, isto é, que a partir destes conhecimentos o aluno possa chegar ao nível de abstração e generalização que o conhecimento científico exige.

Destaca-se, portanto, a importância do planejamento destas atividades no sentido de garantir esses processos de contextualização e descontextualização do conhecimento matemático. Assim, a seguir, apresentamos como ocorre, segundo a fala dos próprios professores, o planejamento de suas aulas.

#### **4.3.2 O planejamento das aulas de Matemática**

Outro ponto importante para compreender como o professor desenvolve suas aulas refere-se ao seu planejamento. Entender a forma como os professores do campo realizam o planejamento das suas aulas, quais documentos e materiais são utilizados para este planejamento e qual o critério de escolha dos conteúdos e da metodologia foi o objetivo deste questionamento que pode nos revelar muito sobre essas aulas.

Com base nas respostas docentes buscou-se compreender como são escolhidos os conteúdos matemáticos trabalhados nos Colégios do Campo, se os documentos específicos sobre Educação do Campo e os conhecimentos advindos do cotidiano dos alunos são considerados na hora de se planejar as aulas e em que materiais os professores tomam base para escolher os exemplos e exercícios usados.

O planejamento das aulas realizado pelo professor oferece indícios sobre sua concepção de educação e o tipo de pessoa que busca formar. A escolha dos

conteúdos, da metodologia, assim como a organização geral da disciplina pauta-se nestas concepções, direcionando todo o seu trabalho pedagógico.

Segundo as Diretrizes da Educação do Campo a “organização dos saberes escolares pode seguir diferentes encaminhamentos metodológicos, desde que haja clareza de qual é a concepção de educação do campo que se quer desenvolver” (PARANÁ, 2006, p.49). Ou seja, não existe uma metodologia específica para esta modalidade.

Cada turma, cada aluno possui conhecimentos, particularidades e necessidades específicas e o planejamento somente dará conta de suprir estas necessidades se levar em consideração esta especificidade. Por isso a “pesquisa é um dos caminhos sugeridos na elaboração de encaminhamentos metodológicos na Educação do Campo. Ela pode se dar no plano individual ou coletivo, mediante o diálogo, a indagação, o registro e a sistematização” (PARANÁ, 2006, p. 47).

Constatamos anteriormente que alguns docentes preocupam-se em realizar pesquisas sobre os alunos no decorrer das aulas. Contudo a forma como ocorre essa investigação não permite que ela revele as reais condições sociais dos alunos restringindo-se geralmente a aspectos comportamentais disciplinares. Além disso, não se verificou uma intencionalidade docente no sentido de detectar os conhecimentos matemáticos cotidianos dos seus alunos. Mesmo assim, nos interessa saber se os docentes utilizam as informações obtidas sobre os alunos em seus planejamentos e de que maneira o fazem.

Na análise das respostas dadas pelos docentes identificou-se que para 11 professores (59%) o planejamento refere-se somente ao documento escrito que deve ser elaborado por eles no início do ano letivo e entregue a equipe pedagógica da escola. Dos 19 docentes, apenas oito (41%) deixaram claro ou implícito que quando estavam falando sobre o planejamento este se referia a um processo contínuo e refletido que norteia seu trabalho pedagógico.

Dez professores (cerca de 53%) citam como único documento utilizado para o planejamento das aulas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE da disciplina de Matemática. Essas Diretrizes orientam o currículo de toda a rede estadual de educação (inclusive para as Escolas do Campo) e fornecem aos professores uma tabela organizada por série com os conteúdos estruturantes

(conhecimentos de grande amplitude, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino (PARANÁ, 2008, p. 25).), os conteúdos básicos (conhecimentos fundamentais para cada série, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes (PARANÁ, 2008, p. 76).), assim como sugestões para a abordagem teórico-metodológica e para a avaliação no decorrer das séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Então, a nossa organização aqui, assim, os conteúdos são os mesmos das DCE's, não tem uma alteração assim, né? Por que conhecimento é conhecimento. [...] Segue as diretrizes normais, né? O que acontece é adaptação, por exemplo, choveu, então às vezes, alguns conteúdos também se atrasam, choveu... Você parou com o conteúdo, depois você tem que voltar tudo de novo (P3).

É... A gente segue, daí, aquele planejamento que vem, né? Da secretaria, né? Seguindo aqueles conteúdos, mas em cima do nível de aprendizagem de cada turma, né? Daí a gente vai trabalhando em cima das dificuldades que eles têm. Não aprofunda muito, né? Outros conteúdos, mais em cima daquilo que eles mais ou menos têm de conhecimento, né? (P10).

A apresentação detalhada dos conteúdos e metodologias pelas Diretrizes da Educação Básica facilita a elaboração do planejamento escrito pelo professor, dado o fato de que se ele assim desejar, pode apenas fazer uma cópia destas tabelas, apresentar esse planejamento para a equipe pedagógica da escola e seguir trabalhando aqueles conteúdos listados durante o ano letivo, exatamente da forma como estão nas Diretrizes ou de acordo com a ordem apresentada pelo livro didático, que por sua vez também se pauta nestas Diretrizes para ser organizado.

A utilização do livro didático como base para o planejamento é pontuada por 9 docentes (47%), sendo que cinco deles, cerca de 27%, planejam suas aulas tomando por base o livro didático e também as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Matemática.

Hoje você, por exemplo, você tem o teu livro didático, que o Estado te manda, né? Que o MEC te manda, né? Então ele, praticamente ele é o carro-chefe, né? Ele norteia os teus trabalhos, alguns conteúdos assim mais práticos você dá um enfoque um pouco maior, né? O que é mais teórico ali, você... É... A gente, por assim dizer,

não puxa tanto. Mas é... A base mesmo é o que vem das DCE's, né? e o livro didático (P17).

[...] é feito o plano da escola e desse plano da escola, dentro das Diretrizes Curriculares e todo o regulamento, aí sai o meu plano de trabalho, que aí esse plano de trabalho... É... Como a escola, ela tem um livro didático... E todos os alunos recebem esse livro, então a gente procura acompanhar o livro (P18).

Outros dois professores (aproximadamente 10%) afirmaram apoiar-se, além do livro didático, no planejamento de outros professores para realizar organizar suas aulas.

Na verdade assim: quando eu entrei aqui, os professores... Geralmente é um professor que dá, né? Todos os anos. Então ele já sabe exatamente o que ele vai dar. Eu pedi para ter como base, ajuda para um professor que já trabalhava aqui, quais os conteúdos que eram direcionados para o segundo e para terceiro, por exemplo, por que eu dou aula para o segundo para terceiro. Aí eu... Ele me orientou e eu fui organizando os conteúdos de acordo com o que estava lá, mas colocando a minha metodologia de ensino. [...] Mas o planejamento é feito de acordo com o livro, porque eles só tem, só usam o livro didático, mais ou menos assim (P11).

[...] eu me baseio muito pelo que a outra professora fazia. Que era uma professora que tinha bastante experiência, que se aposentou que é a que eu entrei no lugar dela e depois as minhas aulas ficaram definitivas. Então eu me baseio muito no que ela fazia, no planejamento dela [...] No livro didático e no que ela seguia, né? Tipo... Por que tem o livro, né? Então... (P19).

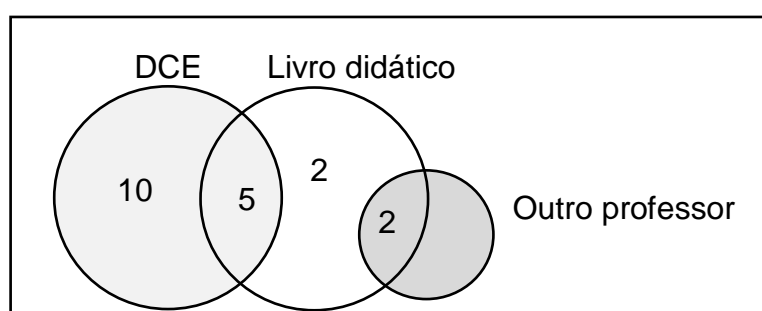
Para outros dois professores (10%) o livro didático é o único material utilizado para dar suporte ao planejamento das aulas. Acredita-se que isso se deva ao fato da comodidade na elaboração do planejamento, já que o livro didático do professor, além de apresentar a divisão de conteúdos por série, traz exercícios resolvidos e indicações metodológicas para cada conteúdo.

A gente segue o livro. E nesse livro, que é escolhido durante esses três anos, eu acompanho com ele e também a minha atividade desses conteúdos que a gente segue, né? Que isso vem no currículo. Você é de Matemática mesmo? Mas você sabe que a gente tem que seguir aquilo, né? Tem que seguir... Se é nono ano a

gente tem que seguir aqueles conteúdos do nono ano, né? É claro que com a ordem que vem, daí você que escolhe (P16).

[...] geralmente eu preparo à noite, quando eu estou em casa, não consigo muito trabalhar em hora atividade, eu acho pouco tempo. E às vezes por falta de espaço, informações, literatura, autores. Então eu prefiro preparar em casa. Em casa eu tenho vários livros, procuro sempre várias opções. O que me agrada melhor eu faço um resumo, procuro entender todo o conteúdo (P14).

A ilustração abaixo permite uma melhor visualização dos documentos utilizados pelos docentes ao planejarem suas aulas.



**Figura 1:** Materiais utilizados pelos docentes no planejamento das aulas

Verificou-se então que 100% dos professores usam um destes dois meios, ou os dois, para planejar suas aulas: as DCE da Matemática e o livro didático. Podemos concluir que o planejamento das aulas de Matemática em Escolas do Campo não conta com apoio de nenhum documento específico para esta modalidade, ou seja, nenhum dos docentes cita a utilização das Diretrizes da Educação do Campo ou outro material referente ao tema como documento de referência ou mesmo de pesquisa.

Verificou-se que 15 professores (cerca de 79%) utilizam as DCE da Matemática para planejar suas aulas. Na verdade, essas Diretrizes também são orientadoras do currículo para as Escolas do Campo, já que as Diretrizes da Educação do Campo não trazem uma listagem específica de conteúdos a serem trabalhados, apenas sugestões de abordagens e encaminhamentos metodológicos mais ajustados às particularidades dos alunos do campo para serem aplicadas aos conteúdos sugeridos pelas DCE da Matemática.



Ao que tudo indica os conteúdos não são escolhidos com base no significado que têm para o grupo de alunos, mas sim com base naquilo que vêm nas DCE da Matemática e nos livros didáticos adotados pela escola.

Ao falarem sobre o planejamento alguns professores colocaram que ele não precisa ser seguido com tanta fidelidade e que não veem a adaptação no decorrer do ano letivo como uma dificuldade.

A gente não fica muito apegado lá... nos conteúdos, né, que se aplica lá, que vem lá de cima. Então nós pretendemos partir da realidade deles. O que que os nossos alunos mexem, né? É... Então a gente sempre tenta conciliar o conteúdo científico com a realidade deles, né? (P4).

Com o tempo você vai pegando um pouco de jeito com os alunos mesmo, né? Então às vezes tem que mudar o planejamento. Então eu faço o anual e de acordo como a turma vai se desenvolvendo eu vou trabalhando. Não sou, como vou dizer, amarrado ao planejamento (P15).

Que eu nem sei para quê ter, ou faz o planejamento ou faz o... Por que eu acho que o plano de trabalho docente é o planejamento da gente. Não vai seguir aquilo. A gente tenta o mais próximo, né? Mas assim, é claro que se eu tiver uma ideia que eu acho que vai ser legal para eles, nessa noite que eu estou dormindo. Por que a gente deita pensando no dia de amanhã, né? O que vai dar na aula. Eu vou aplicar, eu não estou nem aí se está lá no planejamento ou não tá, né? (P16)

O professor 4 deixa transparecer que trabalhar a realidade dos alunos é mais importante que os conteúdos que “vem lá de cima”. Assim como P4, outros seis docentes identificam a necessidade de que o planejamento para a docência envolvendo os alunos do campo leve em conta essa especificidade.

[...] eu procuro explorar um pouquinho mais a parte mais aprofundada da Matemática, mas sempre voltada à situação do dia a dia deles, né? Então assim, procuro trabalhar questões voltadas ao trabalho deles, a família, né? A atividade da família. E a gente procura fazer as aulas sempre assim. É... Eu ainda sou um professor meio que... Eu me considero meio tradicional. Eu procuro mais é trabalhar com a questão Matemática mesmo. Mas a gente sempre procura complementar (P9).

Eu procuro planejar as minhas aulas com a realidade da sala de aula, com a realidade dos alunos, trazendo sempre o planejamento para o mais próximo a realidade deles (P7).

O professor 14 faz parte do grupo que reconhece a necessidade de um trabalho diferenciado no campo e também faz parte do grupo que usa apenas o livro didático para elaborar seu planejamento. Este docente aponta a dificuldade para encontrar materiais que considerem questões relacionadas ao contexto do aluno.

O conteúdo matemático, ele... Você pega os livros didáticos ou até as metodologias em *sites*, assim. Essas coisas são mais voltadas para a cidade, não tem quase nada para o campo. Então às vezes pega nessa dificuldade. Que você precisa planejar coisas diferentes, então às vezes acaba, você, tendo que planejar sozinho, você não tem bibliografias, não tem nada de que auxilie ali (P14).

Essa fala indica que estes docentes considerarem necessário respeitar a especificidade do aluno no planejamento das suas aulas. Entretanto esse reconhecimento, por si só, não garante que o professor consiga desenvolver em sala de aula atividades que trabalhem com os conhecimentos que o aluno traz ou que fazem parte de seu dia a dia de forma condizente com o que sugerem as Diretrizes da Educação do Campo. Isso fica claro quando estes mesmos docentes relatam as dificuldades que possuem para elaborar o planejamento e desenvolver suas aulas:

Então na realidade eu sinto dificuldade em fazer esse planejamento. Por que assim... Quando a gente fala “ah, por que eu estou na escola do campo então eu tenho que trabalhar diferente”, né? Da escola da cidade. E na realidade, a gente tem o mesmo material que tem a escola da cidade, a gente não tem material extra, é... O conteúdo é o mesmo. [...] Tem que ser seguido. Então assim... O conteúdo estruturante não tem como fugir, né? O conteúdo estruturante, o conteúdo básico de cada série. [...] se fosse para a gente trabalhar de uma maneira diferenciada, né? Nós professores, a gente deveria ter capacitação diferenciada. [...] Então a dificuldade é essa, que assim, você está numa escola do campo, mas você está trabalhando com material de uma escola urbana, sabe? E infelizmente você acaba seguindo aquilo ali. (P2).

Verifica-se, portanto que a escolha de conteúdos ajustados aos interesses do aluno não é simples. Inicialmente o professor precisa conhecer bem os elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos e as características da comunidade da qual ele faz parte e isso, conforme pudemos perceber anteriormente, não ocorre com a maioria dos docentes.

Porém este não é o único empecilho, pois alguns professores, tanto aqueles que conhecem a realidade dos alunos como aqueles que não conseguem visualizar quais seriam estes conhecimentos específicos importantes para os alunos desta modalidade, questionam se é mesmo necessário que exista essa articulação com questões do cotidiano dos alunos. O professor 6 mostra desconhecer e discordar da proposta de inserção de elementos do cotidiano do aluno dentro da disciplina. A forma como ele entende essa articulação deixa transparecer que ela estaria prejudicando o aluno e o deixaria isolado dos conhecimentos mais amplos.

Mas assim, o que eu vejo: a dificuldade é a questão... Por que eles falam assim também: conteúdo específico. Mas o que que é conteúdo específico para o aluno do campo? Até porque ele não é uma pessoa isolada, que vai ficar ali e não vai ter contato com a realidade, com outras coisas. Então, até que ponto ele vai ter que ter um conteúdo específico? Ou uma diretriz específica? Eu não sei, né? (P6).

Esta falta de entendimento do que seria a proposta de inserção de assuntos relacionados ao dia a dia do aluno na construção do conhecimento matemático dentro da disciplina acaba por denunciar que o professor não conhece de fato a proposta. A análise a seguir, sobre o conhecimento docente das Diretrizes da Educação do Campo, nos permitiu tirar conclusões mais sólidas sobre como eles veem a necessidade de que o conhecimento local faça parte da construção do conhecimento científico nas diversas disciplinas, em especial na Matemática, foco deste estudo.

#### **4.3.3 A relação entre os professores e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.**

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Paraná foram elaboradas e distribuídas com o objetivo de que se tornassem materiais de estudo para os professores desta modalidade. Objetivou-se que esse material pudesse incentivar reflexões e mudanças posturais dentro destas escolas. Contudo, a distribuição do documento dentro da rede de ensino do estado não garante, por si só, que as indicações ali apresentadas materializem-se nas salas de aula. De acordo com o próprio texto das Diretrizes

[...] a sua implantação e a sua efetiva implementação dependem de todos os que vivem a escola e de uma série de variáveis: a continuidade do processo de formação continuada, a produção de material didático-pedagógico e de apoio e a participação dos professores como autores, entre outras (PARANÁ p. 07).

Mesmo que a responsabilidade pela implantação da proposta não seja exclusiva do professor, percebe-se que sua implementação, nas salas de aula, depende do seu esforço. Se o professor entende a necessidade de romper com o ensino tradicional e pretende engajar-se na proposta de Educação do Campo, adotando a postura de “compreender para transformar” apontada por Vasconcellos (1998), ele precisa estudar a proposta e atualizar-se sobre a legislação específica.

No Paraná, as Diretrizes da Educação do Campo são um importante documento desta legislação específica. Quando se perguntou ao professor se ele já teve contato com esse texto e o que dele considera importante, esperava-se identificar se o professor o conhecia e de que forma o utilizava.

Sete professores, aproximadamente 37% deles, afirmaram não conhecer o texto das Diretrizes. Estes docentes apresentaram sinceridade ao responder o questionamento e alguns fizeram questão de deixar claro que entendem isso como uma falha pessoal, deixando transparecer certa culpa por não estarem informados sobre o documento.

Não. Vou ser sincera. [...] Eu não conheço, assim, igual eu falei: com relação à a Educação do Campo, assim, nessa parte é falho por que eu não... Não peguei para ler ou estudar (P6).

Não... Do campo? Não. Do campo não. Na verdade eu nem sabia que existia essas diretrizes, né? (P14).

Dois docentes de Matemática (10%) apesar de já terem tido a oportunidade de contato com o texto entenderam-na como insuficiente para afirmar que o conheciam, citar alguma parte importante ou mesmo fazer algum tipo de crítica.

Não. Eu já dei uma lida assim, porque até eu ajudei a fazer um PPP de uma escola do campo lá em Boa Vista, mas dizer que eu conheço mesmo, não. Não conheço (P11).

Olha, ler eu li, agora dizer para você que eu conheço elas... Não posso afirmar isso. Olha, agora você me pegou. Eu não sei dizer, assim, afirmar com certeza (P15).

Sete docentes, o que equivale a aproximadamente 37% dos professores, disseram que conhecem as Diretrizes, por já terem tido contato com o texto devido a alguma leitura realizada, mas por não ser aprofundada, não lhes permitiu lembrarem-se de alguma parte do texto que entendessem como importante ou à qual fizessem alguma crítica.

As diretrizes a gente teve algum contato, alguma leitura e tal, né? Eu não posso falar que eu me aprofundei, que eu fiquei lendo... Não, nunca. Mas a gente já teve contato sim... (P3).

Ah eu já li, mas eu, assim, não me lembro muito bem e tal (P8).

Analisando os dois últimos grupos podemos perceber que eles são equivalentes. A única diferença é a forma como os docentes compreenderam seu processo de apropriação. Uma leitura superficial, que não permite tecer nenhum comentário sobre o texto, foi classificada por alguns como “conhecimento” e por outros como “desconhecimento” do texto. Assim sendo, agrupando-os, temos um total de nove professores (47%), que em alguns casos mesmo afirmando já terem contactado as Diretrizes da Educação do Campo não se lembraram de nenhum assunto tratado, comprovando que o simples contato com o texto não caracteriza um conhecimento mínimo do documento.

Apenas três professores (15%) afirmaram conhecer e teceram comentários sobre o texto. Dois destes professores criticaram o texto por estar muito vinculado à

realidade dos movimentos sociais e muito afastado da realidade da sua escola, sendo ultrapassado em relação ao público alvo atualmente residente no campo. P9, inclusive, preferiu nem falar muito sobre o documento, deixando transparecer que possui várias outras críticas a serem feitas sobre ele. Esta decisão do professor não aprofundar os comentários sobre o tema foi respeitada pela entrevistadora que não fez mais nenhuma pergunta sobre esse assunto.

Olha, na minha opinião, o que vem em todos aqueles textos é uma educação que está meio lá... O tempo já passou, né? Então, assim, como se fosse considerado que a Educação do Campo... Aqueles alunos que não teriam muito acesso a tecnologias e teria que estar... Eu acho que a Educação do Campo hoje não é mais aquela, vamos, por exemplo, ensinar o aluno quanto é uma arroba, quanto que é... Não é assim. O aluno tem muita tecnologia no campo (P7).

Honestamente? Eu acredito que elas estão voltadas, assim, mais aos movimentos sociais e então eu prefiro não aprofundar mais, porque de repente a gente vai estar, né? Comentando algumas coisas aí que não se deve... (P9).

O outro docente, dos três que demonstraram conhecimento sobre o texto das Diretrizes, entende que o documento tem uma proposta boa, mas que somente será utilizado na escola e poderá servir de base para o planejamento depois que escola do campo for assim reconhecida (nomeada).

Ah, eu acho o seguinte: como a nossa escola ela é mais, digamos assim, de área agrícola, eu acho que vem se entendendo bem agora com os conteúdos, né? Que vem na proposta nova da escola. Eu acho que vai ser bem interessante. Ainda mais agora que a escola está sendo reconhecida como escola do campo, né? (P10).

Percebe-se então que o texto das Diretrizes não é utilizado pelos professores participantes da pesquisa. Os poucos docentes que conhecem o documento não o utilizam por entenderem que ele não é adequado à realidade da escola em que trabalham ou por não identificarem sua escola como sendo uma escola do campo.

O baixo índice de professores que afirmaram conhecer as Diretrizes da Educação do Campo, aproximadamente 15%, ou seja, apenas 3 docentes de um total de 19, nos permite inferir por que alguns deles sequer conhecem a proposta de

estar inserindo conteúdos relacionados a vivência do aluno no campo como parte integrante das disciplinas. O embasamento teórico sobre Educação do Campo e suas proposições ainda não fazem parte da vida profissional da grande maioria dos docentes. Além disso, as respostas revelam o desconhecimento do principal documento orientador para a elaboração do currículo das Escolas do Campo no estado.

Pudemos perceber casos de docentes que ainda não reconhecem a escola na qual trabalham como sendo uma escola do campo. Porém o documento mais importante que rege a escola, o Projeto Político Pedagógico - PPP, geralmente ao fazer a caracterização do público alvo e das características da comunidade, apresenta-a como uma escola do campo e utiliza inclusive aspectos teóricos sobre o assunto na elaboração deste documento local. O que nos induz a um novo questionamento: Se alguns professores não conseguem identificar a escola como uma escola do campo, pode-se deduzir que também o PPP é um documento que lhes é desconhecido?

Perguntamos aos professores como o PPP da escola prevê que seja realizado o ensino da Matemática e por meio da análise das respostas apresentadas, no próximo tópico, buscamos identificar se eles o conhecem de fato.

#### **4.3.4 O ensino da Matemática no Projeto Político Pedagógico da escola**

Ao indagar o docente sobre como o PPP da escola trata o ensino da Matemática buscava-se identificar se o professor conhecia o que o PPP da escola propõe para o ensino da Matemática, como este ensino deveria ser desenvolvido e quais seriam os objetivos do ensino da Matemática para o aluno desta escola. Como já descrito anteriormente, por meio deste questionamento pretendeu-se ainda identificar se o professor conhecia a especificidade do estabelecimento em que atuava.

Pelas respostas obtidas verificou-se que 4 (21%), de um total de 19 professores, não possuem contato direto com o PPP da escola. Ao serem

questionados sobre o documento, afirmaram não conhecerem ou não se lembrarem do que ele traz sobre o ensino da Matemática.

O PPP aqui da escola eu já vi, mais assim, eu não tenho domínio. Vi de reunião pedagógica, essas coisas (P19).

Na verdade, específico da Matemática... Do... Eu não lembro exatamente como que fala (P5).

Dos 15 professores (79%) que afirmaram conhecer o PPP da escola, três não citaram em nenhum momento que a Escola é do Campo ou que o ensino da Matemática deveria envolver questões do dia a dia dos alunos.

Ah... Importante é você criar um aluno que seja crítico, né? Crítico, que tenha seu pensamento próprio, construtivo e que possa interagir com a sociedade, né? De uma forma prática, né? [...] Quando a criança consegue entender pelo menos as quatro operações ela já consegue se virar (P12).

Lá nós colocamos assim: que a Matemática, ela deve ser trabalhada iniciando na parte histórica, no contexto histórico, para o contexto crítico e chegando à informatização. Então assim, no geral, o que foi colocado foi isso. Embora a gente saiba, né? Que casar tudo isso não é fácil (P18).

A verificação das escolas às quais estes três docentes pertencem revela que dois são professores da mesma escola e o terceiro é o único docente da disciplina de Matemática em outra escola. De fato o PPP da escola em que trabalham os professores 17 e 18, apesar de identificar a escola como sendo do campo não indica que o ensino da Matemática deve ser realizado de forma contextualizada com os conhecimentos cotidianos e com a realidade extraescolar dos alunos. Entretanto, o PPP da escola do professor 12 identifica-a como escola do campo e coloca:

Esta instituição de ensino tem por filosofia a democratização do saber elaborado e acumulado historicamente pela humanidade, partindo da realidade do educando que vive no campo visando formar sujeitos capazes de interagir no cotidiano (PPP da escola de P12).



Os outros 63% (12 professores) mostraram explicitamente saber que o PPP caracteriza a escola como uma escola do campo e que ele sugere que o ensino da Matemática esteja envolvido com questões da realidade campesina.

Aqui... Eles... O PPP é muito voltado em cima da questão da... De você trabalhar com o cotidiano do aluno. Até por ser uma escola do campo, voltar mais para a realidade deles. É bem complicado fazer esse tipo de trabalho, mas, o que consta no PPP é isso. A gente procura, né? (P11).

Olha, a Matemática da escola hoje, ela coloca o seguinte: de estar trabalhando mais assim, com a realidade dos alunos, na área do campo, né? Então o que a gente procura fazer é... Estar envolvendo os conteúdos, todos em cima da realidade dos alunos. Mas como sendo alunos do campo, mas também intercalando com a área urbana, né? (P10).

Apesar de 63% dos docentes reconhecerem que o PPP da escola sugere a articulação da Matemática com questões do cotidiano do aluno, percebeu-se pelas falas de alguns docentes que o entendimento a respeito de como deve se realizar esta articulação e quais são seus objetivos é distorcido, como se detalha melhor na próxima subseção. Ainda, alguns desses professores, embora afirmem que essa articulação é necessária, tiveram dificuldade em pontuar como o PPP indica que seja realizado o ensino da Matemática.

Percebe-se que, apesar dos docentes se classificarem como conhecedores deste importante documento escolar, ocorreram casos em que houve dúvida sobre a familiaridade entre o professor e o PPP, devido à grande dificuldade apresentada quando se solicitou que o docente descrevesse como o documento indica que deve ser o ensino da Matemática na escola. Em alguns casos quer parecer que o contato entre os docentes e o PPP ocorre apenas quando existe a necessidade de modificação do documento e que este contato é mecânico e momentâneo, como revela o professor 6 que disse ter ajudado na elaboração do PPP da escola, porém não consegue elaborar uma ideia a ser apresentada.

[...] que pergunta mais difícil, agora. Eu nunca olhei para isso, assim não. Porque a gente refez ele um ano passado, o ano retrasado e eu não lembro, assim, o que que está lá e que eu posso te dizer exatamente o que ele considera (P6).

Isso acaba por denunciar uma realidade presente em muitas escolas: esse documento é um documento “de gaveta”, utilizado para atender aos trâmites políticos do funcionamento escolar. A partir do que os próprios professores colocam, mesmo que implicitamente, fica claro que o PPP da escola do campo é redigido de forma diferente do urbano, apresentando a especificidade do campo, mas na prática pedagógica isso não acarreta nenhuma mudança, ou seja, os conteúdos são os mesmos, assim como também acontece com as metodologias utilizadas.

Eu poderia estar falando para você de uma forma, digamos assim, mais politicamente correta, mas eu vou procurar falar para você dentro da realidade. [...] Então o PPP, infelizmente, a gente faz ele, né? Procurando atender os interesses políticos, digamos assim, né? [...] E mesmo porque isso vai para a correção do núcleo e quando não está muito politicamente correto eles acabam nos devolvendo esse trabalho para que a gente melhore, certo? (P9).

Se você pegar o PPP de uma escola da zona urbana e pegar o PPP de uma escola rural e for analisar, não só de Matemática, mas das outras disciplinas também, você não vai encontrar diferenças. [...] Infelizmente, assim, em alguns aspectos vai dizer que a clientela é uma clientela diferenciada, que os alunos são filhos de produtores rurais, e tal, mas fora isso, a maneira mesmo, a metodologia, não muda (P2).

Esses depoimentos denunciam que mesmo nos casos em que o professor conhece o PPP e suas proposições, elas permanecem distanciadas da prática pedagógica.

Na próxima seção, analisa-se se esta articulação, identificada por 63% dos professores como sugestão do PPP da escola, está de fato ocorrendo e quais seus objetivos nas aulas de Matemática.

#### **4.3.5 Articulação entre o contexto do cotidiano discente e Matemática na sala de aula**

Na educação campesina espera-se que o ensino de todas as disciplinas possa contribuir para uma formação diferente daquela anteriormente existente, pautada nas concepções da Educação Rural. Entre as indicações para o ensino

nesta modalidade está a da utilização dos conhecimentos matemáticos advindos da cultura e do modo de vida no campo de forma articulada ao ensino das disciplinas como forma de ampliação destes conhecimentos, de valorização dos sujeitos e de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. A utilização destes conhecimentos do cotidiano discente nas aulas pode ocorrer de diferentes formas e contribuir (ou não) para essa formação.

O objetivo principal de se questionar os docentes de Matemática sobre o desenvolvimento das aulas era perceber se o ensino considerava aspectos relacionados à especificidade do aluno do campo. Caso houvesse articulação entre conhecimento matemático e o contexto de vivência discente dentro de sala de aula, buscou-se compreender como ocorria, se os conhecimentos do aluno eram utilizados e quais os motivos pelos quais o professor promovia essa articulação. Buscou-se também compreender qual o tipo de encaminhamento metodológico mais utilizado para o desenvolvimento das aulas de Matemática.

Vale lembrar que quando se solicitou ao docente que falasse livremente a respeito de como eram desenvolvidas suas aulas não havia sido feito nenhum questionamento ou comentário que pudesse revelar nosso interesse sobre o tema Educação do Campo ou sobre a articulação entre os conhecimentos matemáticos e as questões do contexto presente no cotidiano do aluno.

Essa iniciativa foi feliz por diminuir a chance de influenciar os professores em suas respostas. Acredita-se que se esta pergunta fosse apresentada da seguinte forma: *Você utiliza questões do cotidiano do aluno nas suas aulas? Ou Você promove, em sala de aula, a articulação entre o conhecimento matemático sistematizado e o conhecimento cotidiano do aluno?* A resposta poderia ser afirmativa. Entretanto a questão sendo apresentada de forma aberta: *Fale-me sobre como são realizadas suas aulas* dificultou essa afirmação imediata, pois obrigou o professor a fazer uma análise sobre o seu trabalho e expor aquilo que ele entendia como importante no desenvolvimento das suas aulas. Acredita-se que esta iniciativa contribuiu positivamente para uma visão mais próxima do que acontecia em sala de aula.

Nessa perspectiva, a análise estruturou-se da seguinte forma: Os docentes foram divididos em dois grupos, A e B, ou seja, em professores que articulam (B) ou

não (A) o ensino da Matemática às questões da vivência extraescolar discente. Após essa divisão, buscou-se identificar qual a relação entre essa iniciativa de articulação (ou não) e os seguintes elementos: tempo de magistério em escolas do campo, conhecimento da realidade discente, conhecimento da identidade da escola expressa no PPP e conhecimento das Diretrizes da Educação do Campo.

Inicialmente apresenta-se o grupo A e a análise a ele dispensada e, em seguida, trata-se da análise das informações apresentadas pelos docentes do grupo B.

De acordo com as respostas obtidas identificamos seis docentes, aproximadamente 31% do total (P6, P11, P12, P16, P18 e P19), pertencentes ao grupo A. Eles não afirmaram relacionar em sala de aula o conhecimento matemático historicamente acumulado com questões do cotidiano ou com o conhecimento matemático do aluno, fosse ele advindo das séries iniciais, das atividades do seu dia a dia ou da sua cultura comunitária.

Apesar de alguns terem ciência da especificidade da escola, suas falas deixaram claro que não existe o entendimento de que o trabalho com as questões do contexto extraescolar do aluno deva estar diretamente relacionado ao ensino da Matemática. O professor não parte de questões relacionadas ao cotidiano e chega ao científico, generalizando, nem parte do geral e busca exemplificar com questões familiares do cotidiano discente, contextualizando matematicamente. Esses dois aspectos, o conhecimento matemático e as questões do cotidiano do aluno, são tratados separadamente.

A fala de P16 exemplifica bem esta situação. Ele, apesar de estar há sete anos na escola, afirmou que não possui conhecimento nenhum sobre temas da vida do aluno do campo, sobre nomenclaturas específicas de atividades rurais, plantas ou animais. Ao perceberem que ele não conhece especificidades da vida no campo, os alunos trazem alguns objetos e animais para que ele conheça. Segundo o professor, quando isso acontece (esporadicamente) a sala de aula torna-se um ambiente de discussão sobre o tema, cujo objetivo principal é que ele, o professor, conheça um pouco sobre o campo, sem que ocorra nenhuma tentativa de relacionar esse tema trazido pelos alunos com o ensino da Matemática. Ele diz que escuta e

valoriza os alunos e depois continua trabalhando com a Matemática, ou seja, não ocorre a tentativa de relacionar de alguma forma esses conhecimentos distintos.

Por que eu não tenho o menor domínio nisso. Então não sei nem se... Olhar uma planta lá, eu não sei se é feijão, se é arroz, o que é. Aí eles adoram te explicar, se eles veem que você não sabe... Nossa, eles ficam realizados. Então muitos vêm aqui... Quantas vezes um bichinho da seda, assim, que eu não conhecia... Um menino trouxe, acho que faz uns quatro anos isso, ele trouxe para mim conhecer o bichinho, um casulo e tudo. Ele me explicou tudo. E... Claro que não tinha nada a ver com a Matemática, mais tinha a ver com a realidade dele, né? Então... Por que não conversar? Fugir um pouco da Matemática e conversar um pouco com eles sobre a vida deles, né? Isso traz a gente mais próximo (P16).

Para este docente os momentos de discussão sobre elementos da vida do campo são vistos apenas como uma forma de socialização e aproximação entre professor e aluno (o que também é importante), perdendo-se a rica oportunidade de trabalhar assuntos matemáticos relacionados à discussão.

Dos seis docentes do grupo A - que não colocaram em suas respostas nenhum elemento que indicasse a utilização dos conhecimentos cotidianos dos alunos, dois (P11 e P16) afirmaram depois, quando questionados a respeito do PPP da escola, que o documento sugere um ensino vinculado a questões do contexto vivenciado pelo aluno do campo, ou seja, apesar de não realizarem nenhuma articulação em sala de aula, em seus discursos existe clareza de que a escola possui identidade de escola do campo e que o seu PPP indica que o ensino da Matemática deva estar vinculado a questões relacionadas com a vivência do aluno.

Os outros quatro docentes que não citam essa articulação ao descreverem suas aulas, quando questionados sobre como o PPP da escola indica que deva ser realizado o ensino da Matemática também não fizeram menção alguma sobre a articulação entre esses diferentes conhecimentos, no documento. Identificou-se que destes docentes apenas um afirmou não conhecer o PPP. Dos outros três, um pertencia a uma escola que realmente não sugere esse tipo de metodologia e os outros dois faziam parte do corpo docente de duas escolas nas quais o PPP faz essa indicação.

Para isso é necessário que os professores, que são educadores, trabalhem com os saberes acumulados socialmente, contextualizados a partir da realidade do campo, passando necessariamente pelo entendimento de que a educação deve possibilitar a reflexão a partir do lugar onde se vive, na prática social dos sujeitos, a fim de que se reconheça a construção de uma identidade cultural e de um sentimento de pertencer, condição fundamental para a formação humana (PPP da escola de P6).

A verificação de que estes docentes não buscam nenhuma forma de articulação com questões do dia a dia dos alunos fez surgir uma dúvida: Há quanto tempo estes docentes lecionam em Escolas do Campo? Este questionamento decorre da ideia de que estes podem ser aqueles professores que estão há menos tempo nestas escolas e ainda não se habituaram com esta nova realidade. Buscou-se então essa informação e, para nossa surpresa, o tempo de serviço destes professores corresponde a 1, 2, 7, 9, 10 e 12 anos. Pode-se concluir que este aspecto não influenciou a postura docente, já que alguns estão lecionando a bastante tempo nesta modalidade.

Outra possibilidade para justificar essa ausência de articulação relaciona-se com o conhecimento do professor sobre a vida extraescolar dos alunos. Como o texto das Diretrizes da Educação do Campo bem coloca, um professor que não possua conhecimentos mais amplos sobre a realidade extraescolar do aluno não consegue articular essas questões com o ensino da Matemática. Buscou-se saber, então, o que estes professores conheciam sobre seus alunos e percebeu-se que nenhum deles fazia parte do grupo que diz conhecer a realidade do aluno fora do ambiente escolar. Todos disseram que o único contato que têm com os alunos é aquele estabelecido dentro da sala de aula, o que corrobora com as Diretrizes que apontam a necessidade do conhecimento da realidade extraescolar do aluno.

Tentou-se ainda verificar se existe alguma relação entre a não articulação e o fato do professor conhecer (ou não) as Diretrizes da Educação do Campo que vigoram no estado desde 2006. Voltando na subseção deste trabalho que trata desse assunto percebemos que apenas um professor disse já ter contactado o documento, mas mesmo assim ele não conseguiu citar nada sobre o texto e foi incluído no grupo de professores que não o conhecem. Os outros cinco docentes deixaram claro durante a entrevista que não conheciam as Diretrizes, o que indica que pode haver uma relação entre estes dois fatos.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos utilizados por estes seis docentes percebeu-se que as posturas de cinco deles aproximam-se muito de uma postura tradicional. Os próprios docentes identificam isso:

[...] eu acho que Matemática querendo ou não, por mais que diga “ah, não tem mais esse negócio de repetição e não sei o que” eu ainda acredito que a repetição é necessária sim. Então o que eu faço? Eu... Querendo ou não, eu acho que a gente acaba caindo no tradicional. Chego lá exponho conteúdo e exercício. Dou muita atividade avaliativa em sala de aula, tá? (P19).

A minha aula é mais tradicional, mas isso também não... Não me... Às vezes eu arrumo algumas coisinhas mais diferentes [...]. Eu falo assim que é mais giz e quadro, não tem... E livros, né? Não só o livro didático, mas assim, outros livros, pesquisa na Internet, pega algumas atividades assim, de raciocínio lógico, junto lá... Fugindo um pouco do conteúdo, mas também raciocínio eu acho que engloba tudo, né? (P16).

P16 afirma que apesar de considerar-se tradicional às vezes traz algum vídeo ou uma tirinha engraçada para os alunos verem, mas ele não citou em momento algum que estes materiais são relacionados com algum conteúdo matemático, afirmando que seu objetivo é prender um pouco a atenção dos alunos. Esta postura se aproxima da ideia de postura “modernosa” de Vasconcellos (1993) segundo a qual alguns professores, querendo modificar sua aula “tradicional”, inserem alguns elementos diferentes sem, no entanto, rever os princípios metodológicos e os objetivos desta inserção, mantendo o *status* anterior.

Esse mesmo docente (P16) justifica sua postura:

Porque eu já tentei de tudo e parece que quanto mais a gente faz as coisas atrativas, mais eles têm, sabe? Não querem. Parece que estão esperando coisas novas. [...] Então, por mais que você tenta mudar, você não tem tanta criatividade para poder, todo dia ter uma coisa nossa, uma coisa nova. Não sei gente, não se é só... A dificuldade está ali no professor, em ele não ter tanta criatividade para fazer essas aulas criativas e interessantes para o aluno ou se eles têm coisas de mais já. Mais interessantes. E olha que os nossos alunos, nem todos têm Internet em casa, né? Por que eles falam: Ah... vocês têm que... vocês tem que tentar ser mais atraente do que a Internet. Como a gente vai ser isso? (P16).

Destes professores, três não apresentaram em sua fala o termo tradicional para descrever o modo como encaminham suas aulas, mas a própria forma como as descreveram revela que sua postura pode ser assim classificada.

Então eu explico no quadro o conteúdo, “ó, faz assim” daí passo exercício para eles no quadro e sempre usando o mesmo exercício que está no livro. Falo ó: “tal página, está aqui o exercício” então eles vão resolver. Enquanto eles vão resolvendo, entre eles mesmos eles se ajudam tá? Por que eles são assim bem companheiros. Ai eles se ajudam. Ai eu vou atendendo aquele que eu vejo que tem mais dificuldade, entende? [...] Ah, acho que basicamente é isso, né? Porque... Também não tem muito o que ficar inventando (P18).

O que eu uso mais? Geralmente é... A... Como é que é? Quando a gente fala bastante? É... Explicação oral. Quadro, giz, né? A maioria das aulas é assim (P6).

O sexto professor afirmou que busca trazer várias atividades lúdicas para a sala de aula, principalmente quando está trabalhando com os alunos menores. Segundo ele, as brincadeiras, jogos e filmes são usados “Por que na verdade a gente engana eles e eles aprendem, só que eles aprendem sem reclamar” (P12). Ao utilizar o termo ‘engana’, P12 revela implicitamente não relacionar essas atividades com a Matemática.

O Quadro 2 apresenta de forma sintetizada algumas informações sobre os docentes de A – que não articulam o conhecimento matemático ao cotidiano discente:

	<b>CONHECE</b>	<b>NÃO CONHECE</b>
<b>Cotidiano discente</b>	0	6
<b>Diretrizes Ed. Do Campo</b>	0	6
	Tradicional	Outra
<b>Postura docente</b>	5	1
	Menos de 2 anos	7 a 12 anos
<b>Tempo de magistério em escolas do campo</b>	2	4

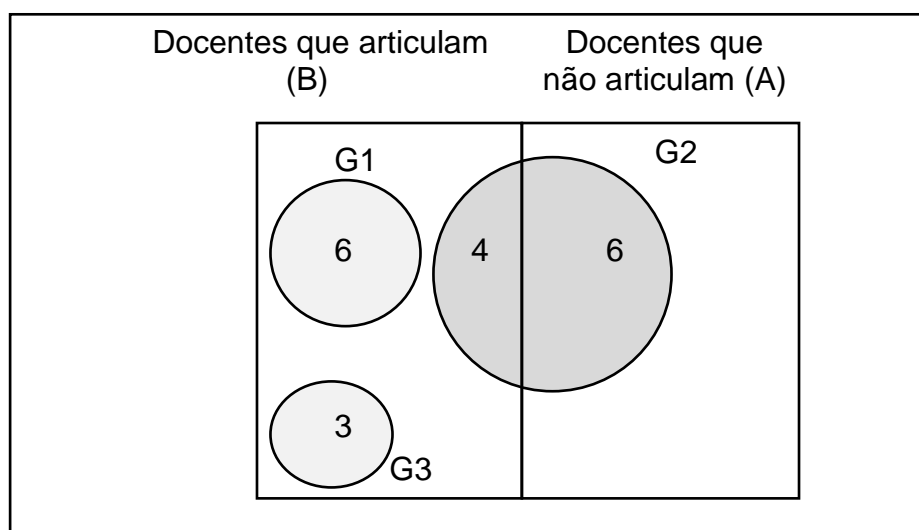
**Quadro 2:** Condensação de informações sobre os professores do grupo A.



Findada a análise do grupo A passemos para o grupo B. Os treze docentes pertencentes a B (cerca de 69% dos professores) disseram realizar durante suas aulas alguma forma de articulação entre o conhecimento matemático escolar e questões do cotidiano do aluno.

Todos fazem parte do grupo que diz conhecer o PPP da escola. No entanto, quatro deles, ao falarem sobre como o documento prevê que seja realizado o ensino da Matemática não citam em nenhum momento que ele prevê um ensino vinculado às questões cotidianas dos alunos, ou seja, quer parecer que nestes casos a motivação para realizar algum tipo de articulação em sala de aula vem de outro lugar que não o PPP da escola.

Ao buscar compreender qual o conhecimento dos docentes do grupo B sobre a realidade extraescolar dos alunos percebeu-se que, dos 13 docentes do grupo, 4 (aproximadamente 30%) fazem parte do grupo G2, que possui como única forma de contato com os alunos aquele estabelecido dentro da sala de aula, não conhecendo a realidade discente fora da escola. Como estes 4 docentes não possuem esse conhecimento pode-se inferir que não é estritamente necessário conhecer essa realidade para articulá-la ao ensino da Matemática. A Figura 2 apresenta a distribuição dos sujeitos quanto à articulação e ao conhecimento da realidade discente.



**Figura 2:** Conhecimento dos docentes sobre a realidade discente

Buscando saber se existe ou não alguma relação entre o tempo de trabalho em Escolas do Campo e a inserção de questões do cotidiano do aluno nas aulas de

Matemática listamos o tempo de trabalho dos professores do grupo B: 1, 1, 2, 2, 2, 2, 4, 10, 12, 20, 21, 25 e 28 anos respectivamente. Constatou-se que cerca de 50% de professores são iniciantes em Escolas do Campo, portanto, o fator 'tempo de serviço' não é determinante para esta prática tal como já se constatara na análise dos dados referentes ao grupo A.

Entretanto, conforme se pode perceber pela Figura 2, todos os professores que conhecem essa realidade (professores que juntos formam os grupos G2 e G3) articulam-na de alguma forma ao ensino. Isso revela que a relação de proximidade com a vida extraescolar dos alunos pode exercer influência na postura docente permitindo que o docente traga-a até a sala de aula.

Os três docentes que apresentaram subsídios que confirmam o conhecimento sobre as Diretrizes da Educação do Campo do Estado do Paraná estão no grupo B, o que leva ao entendimento de que esse conhecimento estaria influenciando a prática pedagógica. Contudo, ainda que no aspecto da articulação eles concordem com as Diretrizes, essa concordância é parcial, pois eles as criticaram por entenderem que parte de seu conteúdo não atende à especificidade da escola em que atuam. Dos outros 10 que afirmaram utilizar de alguma forma conhecimentos relacionados ao cotidiano dos alunos, 3 falaram abertamente que não conhecem o texto e 7 disseram já ter tido a oportunidade de estar em contato com as Diretrizes mas não conseguiram citar nada sobre elas. Assim, o conhecimento das Diretrizes em si não se mostrou imprescindível para que o professor promovesse a articulação.

Quanto à postura docente destes 13 professores, quatro (21% do total de docentes) classificaram suas aulas como sendo do tipo tradicional (P2, P3, P5 e P9).

[...] infelizmente eu acho que eu sou mais tradicional. Não sei se infelizmente ou felizmente. A gente vive nessa luta ainda, "ai será que antes era melhor do que agora ou não?" (P2).

É... Eu ainda sou um professor meio que... Eu me considero meio tradicional. Eu procuro mais é trabalhar com a questão Matemática mesmo. Mas a gente sempre procura complementar (P9).

Outros quatro não citaram o termo tradicional, mas assim como os docentes grupo A, a forma utilizada para descrever suas aulas nos permitiu perceber

claramente que sua postura também pode ser incluída neste grupo (P4, P13, P14 e P17).

Por exemplo, se for um conteúdo que estava iniciando, né? Então eu passo o conteúdo, geralmente eu gosto de passar esse conteúdo oralmente no Ensino Médio. Já no Ensino Fundamental passo mais no quadro. E... Conforme eu vou passando a introdução do conteúdo eu já vou explicando esse conteúdo. Para não deixar acumular. Assim depois eu trabalho com exemplos, faço vários exemplos para eles, vou explicando, assim, é desse método, realiza assim e depois em base de exercícios.

Os cinco professores (26% do total docente) restantes (P1, P7, P8, P10 e P15) afirmaram que buscam diversificar um pouco as aulas trazendo problemas, jogos, enigmas, pinturas, filmes, vídeo-aulas, slides, TV pendrive, entre outros.

E daí de vez em quando, em todas as turmas eu coloco, né? Essas adivinhas, né? Em formas de enigmas, para eles... Para mais... Despertar, digamos assim, a memorização, né? Desenvolver o raciocínio. [...] E isso também faz com que eles gostem mais do ensino da Matemática, né? Que atualmente a Matemática, ela vem como um bicho-papão para os alunos, né? Eles vêm considerando como sendo uma disciplina muito difícil, né? Então a gente intercalando algumas atividades assim, que eles têm mais condições de... De trabalhar junto, de vivenciar junto, desperta mais o interesse deles, né? (P10).

Então eu tenho vídeos que... Você viu aquele vídeo que mostrei, né? Aquele vídeo é do governo do estado que elabora e manda para a gente esses vídeos, né? Das universidades federais aonde tem os professores que ensinam a aula passo a passo. Então eu trabalho também vídeos da Internet, do You Tube eu tenho procurado sobre conteúdos e *slides*, eu crio os *slides* por tópicos (P1).

Somente analisar os elementos trazidos nas falas docentes não permite caracterizar um trabalho como tradicional. Dependendo da forma como são inseridos e trabalhados em sala de aula, segundo Vasconcellos (1993), eles podem ser considerados apenas inovações ou tentativas de camuflar uma postura tradicional. O vídeo citado por P1, por exemplo, trata da gravação de uma aula de um professor universitário que, se for apenas colocado em um aparelho de DVD para que os alunos assistam, acaba sendo uma destas tentativas de camuflar a postura tradicional. P1 deixa de realizar uma aula expositiva, na qual não dialoga com o

aluno, passando essa tarefa para o docente cuja aula encontra-se no DVD. Desta forma não podemos concluir qual o tipo de aula destes professores, pois isso dependerá, não apenas da aplicação destes recursos, mas da forma como são utilizados.

O Quadro 3 apresenta de forma sintetizada algumas informações sobre os docentes do grupo B:

	<b>CONHECE</b>	<b>NÃO CONHECE</b>
<b>Cotidiano discente</b>	9	4
<b>Diretrizes Ed. Do Campo</b>	3	10
	Tradicional	Outra
<b>Postura docente</b>	8	5
	Menos de 4 anos	Mais de 10 anos
<b>Tempo de magistério em escolas do campo</b>	7	6

**Quadro 3:** Condensação de informações sobre os professores do grupo B.

Essa articulação que os 13 professores de B afirmam realizar foi entendida de pelo menos três formas distintas: B1, B2 e B3. Para classificá-las tomamos como base algumas indicações das Diretrizes da Educação do Campo: Trabalho com os Eixos Temáticos, valorização dos conhecimentos matemáticos do contexto do aluno e utilização de questões do contexto extraescolar discente como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

1ª forma (B1): Nove docentes (47%) relataram o uso de temas do cotidiano do aluno como forma de exemplificar, apresentar ou explicar conteúdos. Os docentes elaboram problemas ou exemplos de aplicações do conteúdo no contexto discente de acordo com seu conhecimento sobre o contexto extraescolar do aluno, mas nenhum deles afirma ter buscado compreender o conhecimento do aluno sobre o conteúdo ou promover discussões mais amplas sobre o assunto tratado, a exemplo dos Eixos Temáticos. A seguir destacamos como os professores realizam essa “contextualização” e quais seriam suas motivações.

Os docentes (P9 e P1) relacionam Matemática e contexto discente exemplificando aplicações da Matemática no contexto do aluno e justificaram essa iniciativa como sendo uma forma de explicação que favorece ao aluno o

entendimento do conteúdo. Eles disseram que se utilizassem exemplos não relacionados à vivência do aluno, como por exemplo, o funcionamento de um banco ou de um *shopping*, esse entendimento seria dificultado por não se referir a um assunto familiar.

Se eu for trabalhar com ele, por exemplo, a área de um *shopping*, por exemplo, é mais difícil ele assimilar do que seu eu for pedir para ele trabalhar a área onde ele vai plantar aveia, aonde ele vai plantar cana para tratar o rebanho, você entendeu? Então fica mais fácil (P9).

[...] porque eu não posso, por exemplo, eu tô trabalhando um negócio de banco lá que eles nem conhecem. [...] Então eu tento focar no que eles usam no dia a dia. Sobre... Falo bastante de animais, do gado da agricultura, envolvendo a Matemática, daí ajuda mais eles a entenderem (P1).

Esse tipo de contextualização é realizado com o intuito de facilitar o entendimento, não de valorizar o conhecimento que o aluno traz ou buscar sua ampliação. Quando a concepção de contextualização limita-se ao objetivo de tornar um conhecimento mais acessível, perde-se a oportunidade de explorar outras possibilidades interessantes do ponto de vista pedagógico que permitiriam a generalização dos conhecimentos para qualquer situação, inclusive aquelas relacionadas aos exemplos que o professor afirmou evitar.

P13 também entende que utilizar exemplos da realidade ajuda o aluno a entender o conteúdo. Além disso, justifica sua contextualização ao afirmar que a Matemática apresentada de forma muito teórica acaba por afastar os alunos e que a utilização da contextualização é uma forma de chamar a atenção e despertar o interesse do aluno.

[...] tento relacionar com o cotidiano deles, por que eu acho importante, porque se você voltar alguma coisa que eles já têm na realidade dele é mais fácil de ele entender. Quando, por exemplo, você vai trabalhar com área, né? Tentar pegar ali... Ah, quanto de fio, quanto de madeira você precisa para cercar um negócio, que daí é uma coisa que já tem a ver com a realidade deles porque eles são do campo, né? Então eu acho mais fácil de eles adaptar e aprender, né? [...] A gente tenta adaptar a Matemática para não ficar tão chato para eles, porque se você for fazer a pergunta dentro de uma sala de aula a maioria não gosta, né? É uma matéria complicada, né? Por que a maioria não gosta de Matemática. Então você tem que tentar atrair eles de alguma forma, né? (P13).

Quer parecer que essa iniciativa de articular possui como interesse motivar o aluno e chamar sua atenção e como no caso anterior é superficial e limitada, engessando a possibilidade de explorar matematicamente as questões que foram por ele relacionadas ao contexto de vida do aluno e transformar esses conhecimentos cotidianos em científicos.

Os docentes P4 e P5 disseram tentar estabelecer relações entre temas do cotidiano do aluno e conteúdos matemáticos mais simples, utilizando exemplos do contexto discente para ilustrar a aplicabilidade dos conteúdos matemáticos.

A gente não fica muito apegado lá... nos conteúdos, né, que se aplica lá, que vem lá de cima. Então nós pretendemos partir da realidade deles. O que os nossos alunos mexem, né? É... Então a gente sempre tenta conciliar o conteúdo científico com a realidade deles, né? [...] A preparação, assim, com exercício, com exemplos do cotidiano deles, né? (P4).

É importante que se coloque que o docente P5 não citou a articulação quando descreveu de uma forma geral suas aulas. Ele somente citou que busca relacionar o conteúdo matemático com questões do cotidiano do aluno depois que foi questionado sobre o PPP da escola. Quando afirmou que o PPP sugere a articulação, disse que tenta articular alguns conteúdos e citou exemplos, motivo pelo qual se entendeu que ele realmente busca essa articulação em sala de aula. A ausência do assunto no momento que o docente descreve suas aulas e seu aparecimento ao falar sobre o PPP sugere que esse momento da aula não é considerado tão importante, deixando implícito que esta ação está muito mais presente em sua fala do que em sua prática.

Quatro docentes de B1 (P7, P8, P14 e P17) afirmaram que buscam relacionar o conhecimento matemático com situações possivelmente enfrentadas pelo aluno no dia a dia da vida no campo para que ele utilize esse conhecimento em casa ou para que esse conhecimento possa diminuir as dificuldades da vida do campo, oferecendo-lhe melhores condições de vida e mantendo-os na roça.

Quando a gente trabalha com medidas de área, né? Daí a gente procura estar trabalhando... Que nem hectare, por exemplo, hectare,

alqueire. É uma coisa que eles usam muito, né? Sacas, quantos quilos, né? Isso aí que a gente procura estar... Maioria quando trabalha com a área, tenta trazer assim para a sala de aula. [...] Tentar aproximar mais os conteúdos da realidade do aluno, né? Tentar trazer... O que eles possam utilizar em casa, na escola. Que eles aprendem na escola para estarem aplicando em casa [...] É que esses alunos permaneçam no campo, né? Tentar que esses alunos vejam que no campo para eles seria uma... Tem oportunidades... Que não abandonem o campo, né? (P7).

Termina a aula e vão ajudar os pais e as mães lá na chácara, no sítio deles. E aí eles podem levar as informações para ter um plantio, eles podem levar as informações sobre plantio, a colheita, como deve ser uma colheita, a medição de leite ou fazer um cálculo de custo, é... Colocar um preço de venda e assim por diante, sempre procurando nessa base (P14).

Basicamente, quando a gente começa a trabalhar um conteúdo, eu tento o máximo é... Passar o próprio tópico do conteúdo e que eles conseguiram adaptar isso para a realidade deles, né? Que tenha alguma aplicabilidade no dia-a-dia deles, né? Tem alguma ou outra coisa que é impossível, né? Você sabe que é muito abstrato ali, que não tem como, né? (P17).

A concepção de contextualização presente no discurso destes docentes revela-se apenas como um processo que pode capacitar o aluno a utilizar o conhecimento matemático em situações específicas no dia a dia, como forma de superação de dificuldades. No entanto, apesar de ser este um dos elementos importantes da contextualização, se essa apresentação utilitarista for frequente pode ser prejudicial ao aprendizado matemático do aluno, ao favorecer o entendimento de que os conceitos matemáticos são importantes apenas quando apresentam uma aplicação imediata.

A contextualização tem a importante função de apresentar aplicações dos conhecimentos matemáticos em atividades relacionadas direta ou indiretamente à vivência dos alunos, capacitando-os à melhor utilizá-las para a compreensão e resolução de situações diversas. Contudo é importante que a aprendizagem não fique somente no plano dos problemas cotidianos (PARANÁ, 2006). Cabe ao docente oportunizar meios para que o aluno possa abstrair e generalizar, favorecendo uma compreensão ampla da Matemática envolvida de forma que os conceitos científicos possam ser reutilizados em outros contextos (PAVANELLO, 2004).

Nestes casos em que os docentes afirmam articular Matemática e contexto extraescolar discente para exemplificar algum conteúdo matemático percebe-se que estas atividades são elaboradas e direcionadas unicamente pelo professor, tendo caráter ilustrativo e recebendo pouca participação dos alunos, o que distancia essa concepção de contextualização daquela apontada por Brousseau (1996) onde o aluno precisa ter participação ativa e envolver-se na construção dos conceitos científicos.

Brousseau (1996) afirma que uma contextualização só pode ser eficaz quando o aluno consegue transformar seus conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos e isso só ocorre quando lhe é permitido descontextualizar a Matemática e utilizar os conceitos envolvidos em outros contextos, o que não ocorre nas práticas destes docentes. Assim percebeu-se que em cada um dos casos predomina um elemento e ocorre a ausência de outros elementos importantes para uma utilização eficaz deste recurso. Entende-se que esta ausência revela diferentes concepções de contextualização entre os docentes.

Na verdade essas iniciativas não representam o processo de contextualização de forma integral, mas pré-conceitos de contextualização, pois a simples ilustração do conhecimento matemático não promove no aluno a construção de conceitos que possam ser aplicados a outros contextos (BROUSSEAU, 1996).

2ª forma (B2): Percebida na fala de P3 (aproximadamente 5%), que utiliza questões relacionadas ao trabalho e à experiência dos alunos do campo no início das aulas para introduzir os conteúdos, exemplificar conteúdos matemáticos básicos e para promover discussões sobre questões importantes relacionadas ao tema, diferenciando seu trabalho daquele praticado pelos docentes de B1.

Então, eu acho que é uma aula mais expositiva, muita resolução de problemas. É problema envolvendo cotidiano deles, né? É essa diversidade que tem na sala, né? Mais resolução de problemas. Quando você vai introduzir algum conteúdo, né? (P3).

Quando questionado sobre a possibilidade de realização desta contextualização com todos os conteúdos matemáticos o professor coloca:

Aí já se torna mais difícil, porque assim, aqui eu fiz uma adaptação... Por ser duas aulas, o conteúdo do terceiro ano vai ser análise combinatória, que a gente tá terminando de ver, que já é um... Que



ainda... Pela... Tem... Trabalha... Então no início você consegue trabalhar um pouco a questão da estatística, né? Mas na segunda parte, ali quando entra já o binômio, aí já é praticamente... Eu ainda não consegui encontrar uma fórmula para associar, para relacionar. Tem alguns conteúdos que se tornam mais fáceis, têm outros que não, né? Daí essa parte, agora que a gente entra no segundo semestre, a geometria, vai ser mais difícil, né? (P3).

Interessante notar que o professor considera ser mais difícil contextualizar os conhecimentos geométricos. Poder-se-ia supor que, se o conceito de contextualização e descontextualização estão claros, a dificuldade estaria no domínio dos conhecimentos geométricos. De onde se infere que para promover os processos de contextualização e descontextualização o docente precisa dominar também os conhecimentos matemáticos envolvidos.

Ao continuar falando sobre essa articulação, P3, que trabalha no Colégio Itinerante, mostra que promove discussões que não ficam somente na Matemática, aproximando-se bastante da proposta das Diretrizes, que sugerem a inserção de discussões de caráter crítico sobre temas que fazem parte do dia a dia da vida no campo.

Você procura associar à venda de milho, de feijão e se o feijão é o feijão aqui nosso, do MST, que é livre de agrotóxico ou o feijão da cidade. Qual que compensa mais, né? O plantio de área e tal... Então muitas dessas questões eles têm até mais domínio do que a gente, né? Dos produtos que são sem agrotóxicos, com agrotóxicos, porque isso tem uma grande diferença no mercado, né? A questão do consumo, né? Por exemplo, eles produzem, mas assim, esse alimento livre de agrotóxico, que eles plantam, às vezes também tem um valor diferenciado no mercado, né? A gente sabe que quando você chega lá, a prateleira dos orgânicos é um valor e a dos não orgânicos é outro. E quem consegue consumir? (P3).

Ao promover discussões mais amplas sobre os exemplos utilizados, P3 consegue ouvir seus alunos, e com isso ampliar seus conhecimentos sobre sua realidade, valorizando elementos relacionados à vida do campo e possibilitando um aprendizado mais significativo.

P3 utiliza a resolução de problemas como meio de contextualização. Pelas próprias características da resolução de problemas, esse trabalho acaba formando nestes discentes a capacidade de resolver situações rotineiras utilizando-se da Matemática. Contudo, somente pela explicação do docente não foi possível

identificar se essa resolução de problemas visa o processo de descontextualização, que parte do conhecimento do aluno e busca a generalização Matemática ou se o trabalho fica tão somente limitado ao cotidiano do aluno.

Percebeu-se que os docentes de B1 e B2 articulam a Matemática a questões gerais sobre o cotidiano dos alunos, porém não aos seus conhecimentos matemáticos.

3º forma (B3): Esta forma de articulação foi apresentada por três docentes (15%) para os quais articular o conhecimento científico com o conhecimento matemático do aluno é considerar aquilo que o aluno sabe sobre o assunto, aquilo que faz parte da vida dele e tentar relacionar com o conhecimento matemático historicamente acumulado como forma de ampliar esse conhecimento que o aluno já possui, seja proveniente das séries anteriores ou das aplicações cotidianas.

Eu vou iniciar um conteúdo, esse conteúdo tem que relação, né, com eles? Primeiro eu quero saber se eles já ouviram falar, se eles já viram em algum lugar, né? Se eles praticam, de repente, aquela atividade (P2).

A ideia inicial é você pegar da realidade dele para puxar, digamos assim, parte da realidade, para que se interesse pela disciplina e depois, dentro disso, aprofundar um pouco mais [...] Você só busca... Inicia pela realidade para você poder expandir os conhecimentos dele. [...] Então se fosse só para trabalhar a realidade dele acho que ele só... Aprendia em casa, né? Para ser bem honesto (P15).

Bom, primeiro a gente sempre, mais ou menos, observa então o nível de conhecimento da turma, né? E em cima daí daquele conteúdo que a gente está trabalhando, a gente vai fazendo o acompanhamento, né? [...] Eu procuro estar, por exemplo, trabalhando assim, digamos, você entra na parte lá... De resoluções de problemas, né? Nós entramos começando trabalhar mais com a parte agrícola, né? Produtos agrícolas e depois nós entramos também com a parte urbana, né? Com atividades que envolvem mais a área urbana, né? Por exemplo, comercialização, compra e venda, né? De produtos tanto da agricultura como também da área urbana. (P10).

Verifica-se que a postura adotada por P2, P10 e P15 aproxima-se da indicação das Diretrizes de que se deve considerar o conhecimento que o aluno já possui sobre o tema antes de apresentá-lo. Os professores partem do conhecimento matemático do aluno e buscam sua ampliação e generalização, o que caracteriza o processo de descontextualização.

Por exemplo, se eu for trabalhar, vamos dar uma ideia aí... De... Divisão de números decimais. Então eu trabalho... Aqui todos eles, a maioria deles, posso dizer, todos compram aqui no carrinho que tem bala, doce e tudo mais. Então eu começo com um problema que trabalhe com isso aí, uma comprinha deles ali, quanto vai sobrar de troco? Quanto eles vão gastar? Quanto eles podem comprar e assim por diante. Daí a partir daí eu entro em divisão de números decimais, por exemplo (P15).

O relato de P15 mostra que ele utiliza a problematização como forma de mobilização dos conhecimentos matemáticos do aluno e que essa problematização não tem caráter de aplicabilidade pontual. Quer parecer que a divisão de decimais é apresentada como um instrumento para a solução da questão proposta e tem por objetivo que o aluno interiorize esse conhecimento e possa utilizá-lo em outras situações nas quais possa ser útil. Esta postura condiz com o processo de descontextualização já apresentado neste trabalho. O professor parte do conhecimento matemático do aluno e busca sua ampliação, por meio de generalizações chegando às Leis Matemáticas. Na verdade este docente também está contextualizando já que o processo de descontextualização envolve a contextualização, pois só é possível descontextualizar algo que foi contextualizado, pelo professor ou pelo aluno.

P10 não deixa clara a participação ativa dos alunos nestes momentos de articulação, contudo objetiva, de alguma forma, fazer um mapeamento dos conhecimentos dos alunos e trabalha buscando superar as dificuldades identificadas pondo em prática a orientação expressa nas Diretrizes da Educação do Campo.

#### **4.3.6 Docentes X Educação do Campo**

Apesar de não ser o objetivo principal desta pesquisa e de não se perguntar de forma direta ao professor o que ele entende da proposta defendida pela Educação do Campo, as respostas das questões realizadas revelaram alguns elementos relacionados a este (não) entendimento e à dificuldade de lidar com essa proposta. Esta última subseção do trabalho é dedicada à apresentação de alguns destes elementos.

Quando P16 (A) falou das explicações dos alunos sobre o bicho da seda e das conversas sobre elementos da vida do campo ocorridas em aula, já se pode perceber indícios de que alguns professores não conhecem com profundidade a proposta para a Educação do Campo – assim como nas demais modalidades - de articular o conteúdo matemático e o conhecimento proveniente do dia a dia do aluno. Por já terem ouvido falar, sabem que o contexto do cotidiano do aluno deve ser trazido para a sala de aula, mas não sabem de que forma isso deve ocorrer.

A fim de ilustrar este (não) entendimento de como pode ser feita essa articulação com o dia a dia do aluno do campo, por parte de alguns docentes, apresentamos o relato de P12.

A maior dificuldade é isso, que os pais não conseguem ensinar os filhos. Muitos até tentam, mas são analfabetos ou analfabetos funcionais. Então eles não conseguem ajudar os filhos [...] É... Porque daí os pais não... Eles até conversam comigo, sabe? “eu tento, mas eu não sei fazer” [...] E você sabe como é o aluno, né? Quando a professora ensina de um jeito e o pai fala de outro, eles não aceitam. Tem um caso ali, de uma menina que tem muita dificuldade, a mãe tenta ajudar ela. Daí a mãe vem muito no colégio. A mãe fala: “eu tento ensinar a Fran, mas ela diz que não é assim que você ensinou”. Daí eu falo: mas é que você fala de um outro jeito, Fran, mas a mãe tá certa Fran, não está errado. Eu converso com as duas, né? Mas é aquela história, né? “A professora falou que é assim, não é assim mãe” (P12).

O docente identifica que a Matemática dos pais, às vezes analfabetos ou analfabetos funcionais, é diferente da Matemática escolar. Este é um exemplo de que o conhecimento do aluno, que vem do dia a dia, da cultura na qual ele está inserido, acaba chegando à sala de aula mesmo que o professor não o incentive, demonstrando que esse conhecimento é forte dentro daquela comunidade. Se o professor desconsidera esse saber, como é o caso de P12, ele está, implícita ou explicitamente, dizendo ao aluno que aquele conhecimento não é válido, que aquilo que foi apresentado pela mãe como alternativa para resolver determinado problema está equivocado.

Observando essa fala de P12 percebemos a importante chance que o professor perdeu de relacionar esse conhecimento das famílias com os conteúdos matemáticos que ele pretendia ensinar. A resolução apresentada pela mãe poderia

ser aproveitada para um estudo que partisse desse conhecimento e chegasse a um conhecimento maior e generalizado, buscando identificar as fragilidades daquela Matemática inserida na prática, em quais casos cada forma de resolução do problema pode ser utilizada, quando cada uma funciona, o que existe em comum e quais as diferenças entre elas.

Desta forma o professor incentiva a valorização dos conhecimentos da cultura do aluno, permite que ele não invalide o que foi ensinado pelos seus pais e amplie seus conhecimentos. Muito provavelmente quando esta aluna tiver que resolver alguma situação problema no sítio ela vai utilizar o mesmo método dos pais, que sabe funcionar para resolver aquilo que eles precisam. Se o aluno não tiver a oportunidade de estabelecer uma relação entre o conhecimento do dia a dia e o conteúdo científico ele acabará inutilizando o que aprendeu na escola e usando aquilo que os pais sabem que dá certo.

Por não entenderem a proposta e seus objetivos, os docentes perdem oportunidades para desenvolver um trabalho, na disciplina de Matemática, que esteja realmente voltado às questões que dizem respeito aos interesses do aluno do campo. Outros docentes externaram por meio da sua fala que identificam a necessidade de mudança, mas que não sabem o que fazer.

De repente é isso que a gente tem que começar a ver agora, né? De que maneira? A gente sempre perguntou isso... É Educação do Campo, a gente quer trabalhar diferente, mas, que diferente é esse? Então assim, dá para priorizar conteúdos? Dá, né, então... Eu não posso deixar o aluno sair daqui sem saber fazer o cálculo de áreas, mais isso eu também não posso deixar de fazer em outras escolas. Então, ah... Ele vai vender a madeira e o eucalipto que ele cortou, ele precisa saber como é que ele vai... Calcular para poder vender? Então assim, são coisas que dá pra gente frisar, que dá para priorizar, que dá para citar exemplos do dia a dia deles, mas será que isso basta? É que fica aquele ponto de interrogação (P2).

Até a escola passou aí para escola do campo, mas daí a gente até questionou aí: tá, mais o que isso vai alterar para nós enquanto escola? Quais... A linha de ação? Os conteúdos? Qual a metodologia que a gente vai ter que estar trabalhando, né? Enfim, as políticas públicas serão as mesmas? Verbas? E por aí vai, né? Enfim, acho que tem muita coisa ainda para ser esclarecida nisso (P9).

Os professores sentem-se despreparados e sem saber o que fazer. Mesmo aqueles que já tiveram a oportunidade de participar de alguns cursos sobre Educação do Campo continuam tendo dúvidas sobre o que deve ser feito e até que ponto essa proposta atende aos interesses dos alunos com os quais eles trabalham todos os dias.

Quando eu ia, tinha algum evento, alguma coisa, então eu ia lá e participava daquilo, mais daí o que acontecia: eu via mais discussão com relação a MST, do que, especificamente, da Educação do Campo... [...] Por que daí começava uma questão, tanto voltada à questão agrária, a questão de política... E... Eu nunca vi, assim... Tanto que daí eu me desinteressei, por isso, por essa questão. [...] eu vejo assim: a escola do campo, no meu ponto de vista, ela não tem que ser voltada a nenhuma questão política, de interesses alheios, a não ser na educação. E então, assim, eu vejo que, tem que ter um cuidado nessa questão. Quando vão falar assim... Igual eu falei antes, né? Vai formar uma Diretriz, lá, uma Diretriz Curricular para Educação Matemática... Para Educação do Campo na área de Matemática, mas até que ponto? Por que os nossos alunos aqui, apesar de serem do campo... Você mesmo conhece clientela... Querendo ou não, eles estão diretamente ligados com... Então... É uma coisa para se pensar muito bem. O que se quer? O que se pretende, né? Com isso daí, né? Na hora de planejar? (P6).

Percebe-se então que mesmo aqueles docentes que estão há mais tempo trabalhando nestas escolas e que já tiveram a oportunidade de conhecer melhor a proposta da Educação do Campo têm dificuldades na hora de colocar isso em prática.

Como já havíamos tratado anteriormente neste texto, os poucos docentes que afirmam conhecer a proposta fazem críticas a ela, assim como fizeram também alguns professores que disseram não conhecer o documento e que entendem que a proposta não está ajustada aos interesses da sua comunidade escolar. O que se identifica é que mesmo os docentes com mais leituras e experiências na área não buscam adequar-se à proposta por entenderem que ela não atende as necessidades da sua escola.

Outros professores que fizeram críticas à proposta sugerem alternativas para torná-la condizente com a realidade da sua escola. Mesmo o docente apresentando alguma sugestão, identificou-se que ele a faz sem que exista uma reflexão sobre isso. Quer parecer que tanto a crítica como a sugestão são expostas sem que exista conhecimento de causa.

Eu acho que a Educação do Campo hoje não é mais aquela, vamos, por exemplo, ensinar o aluno quanto é uma arroba, quanto que é... Não é assim. O aluno tem muita tecnologia no campo. [...] Olha o que eu acho que a Educação do Campo... Daria certo, mas, por exemplo, eu não sei trabalhar todos os conteúdos que é Educação do Campo, né? Precisaria da ajuda de um agrônomo, de um técnico agrícola talvez, de um engenheiro [...] Em tempo integral porque daí, por exemplo, a parte dos conteúdos o professor de Matemática e as partes mais avançadas da escola de campo o agrônomo (P7).

O docente deixou claro que os conteúdos matemáticos continuariam sendo trabalhados da mesma forma, já que os temas relacionados ao campo seriam tratados em outro período, por outra pessoa, sem que houvesse nenhuma ligação entre os dois. Essa forma de organização é bastante cômoda para o professor que não precisa passar por nenhum processo de capacitação para trabalhar com a especificidade do aluno do campo, continuando com sua postura docente e os encaminhamentos metodológicos que utiliza em todas as turmas e escolas de forma padronizada.

P13 também sugeriu escolas com uma organização diferente:

Olha, eu acho que, por exemplo, assim, para não ter essa evasão do povo do campo para a cidade, eu acho que tinha de ser um ensino... Eu sempre falo isso para a coordenadora. A gente tinha que ter um ensino diferenciado. Que hoje já tem aquelas escolas que são tipo casa do campo, né? (P13).

Quando a entrevistadora se interessou pelo assunto e questionou como seria essa escola o professor colocou:

[...] olha eu não conheço, tá? A gente escutou lá na pós, na última aula que a gente teve, que é mais ou menos assim: eles tem, tipo em contra turno, né? Eles vão lá, eles têm uma casa que eles ficam lá, por exemplo, uma semana um determinado grupo de alunos fica lá. Então eles lidam na terra, nisso e naquilo, sabe? Então é voltado literalmente ao campo. Então eles trocam, fazem tipo um revezamento de alunos, sabe? Aí uma semana fica cada grupinho, assim. Então eles plantam, eles colhem, eles aprendem a fazer tudo na terra (P13).

Esta proposta apresentada também não cita a articulação entre as questões do dia a dia do aluno e os conteúdos matemáticos. Parece que o docente entende

que a escola do campo, para atender às necessidades do aluno, deve ensiná-lo a desenvolver atividades agrícolas, não percebendo que esse conhecimento ele já traz casa, o que não impede que ele possa ser ampliado na escola. Ele não identifica a necessidade de fazer com que o aluno utilize os conhecimentos matemáticos no seu dia a dia e receba uma formação que lhe possibilite uma visão crítica das relações sociais das quais ele faz parte.

P19 também revela a falta de entendimento de alguns docentes do que vem a ser uma escola do campo, qual sua especificidade, o que a caracteriza e o objetivo deste tratamento diferenciado.

Até estavam... Esses tempo estavam... Aquela conversa lá... Por transformar em colégio do campo ou não, né? Que a escola optou por não. Por causa que daí a gente ia ter... Poder mudar calendário e todas essas coisas. Então só que assim: por mais que a gente saiba que não é, não é dado esse nome, nós estamos numa área rural então é diferente, né? O próprio PPP já traz essas diferenciações, né? Então é assim, específico da Matemática eu não sei se tem alguma diferença, eu acredito que não, que seja como qualquer outra, tá? (P19).

Em sua fala, o professor deixou claro que apesar da escola estar localizada numa área rural e, portanto, atender alunos vindos desta realidade, os professores optaram para que a Escola não fosse considerada uma escola do campo. Quer parecer que essa opção deve-se ao fato de que considerá-la como sendo do campo acarretaria a necessidade de mudanças no funcionamento escolar e na postura docente, o que de fato dá trabalho para ser posto em prática.

O grupo de professores e a direção da escola que o Professor 19 trabalha, segundo o docente, decidiu não solicitar a mudança do nome da Colégio para Colégio do Campo, como se isso fosse alterar apenas o nome da escola, o que não é verdade. Essa é uma questão complicada por que atinge diretamente os alunos, que continuarão sendo impedidos de ter acesso a uma projeto educativo construído com sua participação e de acordo com seus interesses, cuja base encontra-se fixada nas raízes do campo, vinculado à sua cultura, às suas necessidades humanas e sociais.

O professor sabe que os alunos possuem a especificidade de serem alunos do campo e pelo que ele coloca o ensino da Matemática continuará sendo



desenvolvido “como em qualquer outra” escola, somente pelo fato de um grupo de pessoas entenderem que esta escola não é uma escola do campo, mesmo ela estando localizada em área rural e recebendo 100% dos alunos vindos desta realidade.

Lecionando em outra escola P15 apresentou indícios de que sua escola também enfrenta dificuldades ao buscar reconhecimento como escola do campo.

Olha nós fizemos até reuniões com os pais, aí para a gente fazer mudança até no projeto da escola, para se tornar uma escola do campo, né? Então tá, tá em andamento o processo, né? Digamos, os professores aprovam a ideia, os pais também. A questão... A questão, por incrível que pareça, ela barra nos alunos. É... Que os alunos, os alunos que participaram da reunião, ficaram com um certo medo ou preconceito, não sei, por se formar numa escola do campo. Parece absurdo... [...] Acho que ele se sentiram meio diminuídos ou foi mal trabalhado pelos professores em sala, não sei dizer, porque eu estava fazendo PDE [...]. Porque geralmente você sai de uma escola do campo e vai para a cidade, tem aquele preconceito: ah é colono, é da roça... [...] Então têm essa preocupação, né? Dos alunos. Eu acho que é infundada, mas na cabeça deles você não pode interferir (P15).

Esta fala abre espaço para o seguinte questionamento, ao qual não obtivemos resposta: De que forma a proposta foi apresentada a estes alunos para que eles se sentissem “diminuídos” ao fazerem parte de um projeto que teoricamente estaria voltado aos seus próprios interesses?

Vários professores mostraram-se preocupados ao expressarem sua falta de entendimento sobre o assunto e a falta de formação específica foi apresentada pelos professores como uma das principais causas da dificuldade em realizar um trabalho comprometido com a especificidade do aluno do campo.

[...] se fosse para a gente trabalhar de uma maneira diferenciada, né, nós professores, a gente deveria ter capacitação diferenciada. Até assim, a gente, há tempos a gente vem sugerindo, que a capacitação, essa capacitação que a gente faz em fevereiro e em julho, né, que ela fosse diferenciada para a escola do campo, né? Então a dificuldade é essa, que assim, você está numa escola do campo, mas você está trabalhando com material de uma escola urbana, sabe? E infelizmente você acaba seguindo aquilo ali (P2).

A gente não tem uma formação específica para lidar com isso. Não vem um material específico, do Estado, para você também trabalhar. E aqui a gente está numa estrutura sem água e luz, também, né? E o

tempo do professor também é restrito, que aí também envolvem os outros problemas do sistema, né? (P3).

O conteúdo matemático, ele... Você pega os livros didáticos ou até as metodologias em *sites*, assim. Essas coisas são mais voltados para a cidade, não tem quase nada para o campo. Então às vezes pega nessa dificuldade. Que você precisa planejar coisas diferentes, então às vezes acaba, você, tendo que planejar sozinho, você não tem bibliografias, não tem nada de que auxilie ali (P14).

Os professores acabaram apresentando outras dificuldades enfrentadas nestas escolas além da falta de formação específica: ausência de recursos pedagógicos específicos, escassez de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, a rotatividade docente entre escolas urbanas e do campo e a falta de acompanhamento da família.

Apresentaram ainda dificuldades de caráter estrutural referindo-se principalmente aos laboratórios de informática (pequenos, com funcionamento precário e sem qualidade de conexão com a *internet*) bem como às condições das estradas rurais que impossibilitam o acesso dos alunos à escola nos dias chuvosos. Na escola itinerante essas reclamações relacionadas à estrutura são mais graves dado que ela não possui energia elétrica, banheiros adequados e nem água encanada.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialização das conquistas alcançadas nos últimos anos, mediante a aprovação de Leis específicas para a Educação do Campo, constituiu-se como importante passo na garantia de condições educacionais mais ajustadas aos interesses camponeses. A legislação específica garante direitos relacionados principalmente à organização da escola e das disciplinas de acordo com as especificidades da vivência no campo. Contudo, ainda que essa Legislação tenha reconhecido as particularidades e indicado formas de atendê-las, parece que as dificuldades para implementá-las metodologicamente nas redes de ensino ainda permanecem.

O percurso desenvolvido neste trabalho contribuiu para a compreensão de como as aulas de matemática nas nove escolas do campo de Cascavel vêm sendo desenvolvidas cerca de seis anos após terem sido distribuídas em toda a rede estadual as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, documento que orienta esta modalidade específica no Paraná e indica a necessidade de realização do ensino de forma articulada com o modo de vida e a cultura camponesa.

O objetivo maior desta pesquisa esteve diretamente relacionado a esta indicação das Diretrizes e buscou responder à pergunta: A articulação (contextualização e descontextualização), em sala de aula, entre o conhecimento matemático presente no contexto do cotidiano dos alunos e o conhecimento matemático escolar tem se efetivado?

A escolha por este questionamento foi motivada pela experiência vivida enquanto discente de duas escolas do campo e permitiu perceber, por meio dos relatos dos dois professores com os quais tive aulas de Matemática, que a falta de lembrança sobre articulações entre Matemática e contexto tinha um sentido real. Meus antigos professores não afirmaram, nesta pesquisa, estabelecer relações entre cotidiano e Matemática escolar durante suas aulas e um deles até criticou este procedimento por entendê-lo como limitador da aprendizagem. Ou seja, apesar dos anos terem se passado, a concepção dos professores sobre o ensino nestas escolas não se modificou. Esses professores continuam não colocando em prática a proposta de relacionar o conhecimento escolar e o da experiência, o que dificulta ao

aluno visualizar a relação entre estes dois conhecimentos e contribui para que ele invalide e inutilize a Matemática escolar para compreender e agir em situações diversas.

As respostas dadas pelos docentes revelaram que a articulação entre a Matemática e questões do cotidiano discente ocorre nas salas de aula de 69% dos professores entrevistados contendo elementos do que se entende como contextualização. Entretanto, cada um destes treze docentes relaciona Matemática e contexto extraescolar do aluno de uma forma diferente e com objetivos particulares.

Verificou-se que os 31% dos professores (seis docentes) que não articulam o ensino da Matemática com questões da realidade extraescolar do aluno, não as conhecem e que todos os docentes que tem conhecimento desta realidade buscam de alguma forma articulá-la ao ensino da Matemática, de onde podemos inferir que existe relação entre estes dois fatores: conhecimento da realidade discente e iniciativa de articular essa realidade ao ensino.

Verificar a existência tanto de professores que estão em seu primeiro ano de trabalho, quanto de outros há mais de 20 anos lecionando nestas escolas permitiu concluir que este fator não exerce influência no trabalho pedagógico de articular conhecimento científico e conhecimento matemático discente. A hipótese de que os docentes mais experientes na modalidade e participantes de várias discussões sobre o tema desenvolveriam um trabalho mais comprometido com os alunos do campo não se confirmou, assim como no caso dos novatos, nos quais nossa hipótese foi contrária no sentido de que teriam menos informações sobre o tema e, portanto, menos possibilidades de articulação entre o conhecimento científico e o cotidiano.

Percebeu-se que o texto das Diretrizes não é utilizado pelos professores participantes da pesquisa para planejarem ou desenvolverem suas aulas. Os 15% que o conhecem não o utilizam por entenderem-no inadequado à realidade da escola em que trabalham.

O único momento em que as Diretrizes foram apontadas como material de apoio foi na elaboração do PPP da escola que, segundo os próprios professores, deve conter suas orientações devido às determinações políticas. Contudo esse contato com as diretrizes ocorrido na elaboração do PPP é superficial e mecânico,

não permitindo que o docente extraísse elementos do texto que pudesse citar ou criticar. O próprio PPP da escola é desconhecido de alguns professores e considerado por outros como sendo apenas integrante da parte burocrática da escola.

A proposta de realização de debates sobre temas importantes relacionados à vida no campo em sala de aula, a exemplo dos Eixos Temáticos propostos pelas Diretrizes, foi identificada na postura de um único professor.

Já a realização de pesquisas sobre a realidade cotidiana discente, defendida pelas Diretrizes da Educação do Campo, não ocorre na prática de nenhum docente. Aqueles docentes que vivem nos arredores da escola possuem um entendimento ampliado sobre estas questões por sua própria condição de membro da comunidade. Os docentes que não residem próximo à escola também não realizam este tipo de levantamento, quer seja pelo fato de não entenderem esse processo como importante para o direcionamento escolar, quer seja por não possuírem condições concretas para realizar essa investigação.

Apesar de alguns docentes terem explicitado o entendimento de que o professor precisa conhecer o aluno mesmo dispondo apenas da convivência em sala de aula, percebeu-se que o professor tenta essa aproximação para fortalecer o vínculo afetivo ou explorar aspectos pedagógicos. Entretanto, não se percebeu a busca pelos conhecimentos matemáticos da cultura camponesa nem por sua valorização, revelando que os docentes não entendem esse tipo de conhecimento do aluno como parte importante a ser trabalhada no seu processo de formação.

Mesmo que alguns docentes tenham demonstrado seu interesse em conhecer alguns aspectos relacionados ao aluno, identificou-se que esse conhecimento não é levado em conta na elaboração do planejamento e na seleção dos conteúdos. Ao que tudo indica os conteúdos não são escolhidos com base no significado que têm para o grupo de alunos, mas sim com base naquilo que vem nas DCE da Matemática e nos livros didáticos adotados pela escola.

A criação de disciplinas para trabalhar temas específicos sobre o campesinato e seu desenvolvimento indicado pelas Diretrizes da Educação do Campo também não ocorre em nenhuma das nove escolas do campo do município de Cascavel. Isso talvez se deva à falta de materiais didáticos específicos sobre esses temas ou pela

falta de capacitação docente, o que permitiria que eles entendessem essa necessidade e trabalhassem com estes temas.

A hipótese inicial de que na escola itinerante, que está diretamente ligada aos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo de boa qualidade, o ensino estaria mais voltado às indicações das Diretrizes e aos interesses de seus alunos não se confirmou. Nessa escola a situação agrava-se devido ao fato do quadro docente ser modificado ano a ano por ser formado totalmente por professores PSS que não têm, ao contrário do que imaginávamos, uma formação diferenciada dos docentes das demais escolas.

Quanto à forma como ocorre e quais os objetivos da articulação entre Matemática e questões do cotidiano discente, observada em 69% dos professores, percebeu-se que 54% buscam a contextualização por meio de assuntos relacionados à vivência no campo para exemplificar aplicações dos conhecimentos matemáticos, facilitar o entendimento por parte do aluno, motivar e chamar a atenção do discente para envolver-se na atividade ou para que o aluno possa aplicar esses conhecimentos no seu dia a dia. O relato destes docentes deixa implícito que não existe a intencionalidade de generalizar estas questões que são trabalhadas apenas no nível do cotidiano, não possibilitando o nível de abstração que a apropriação dos conhecimentos matemáticos exige.

Os outros 15% que realizam algum tipo de articulação (P2, P10 e P15), deixaram claro objetivar com ela o processo de descontextualização, partindo do conhecimento matemático do aluno e buscando a partir deste estudo a ampliação e generalização de conhecimentos matemáticos que possam ser aplicados tanto no contexto de vivência do aluno como em situações dentro de outros contextos.

A análise das falas destes docentes sobre suas iniciativas de relacionar contexto extraescolar discente e conteúdos matemáticos permitiu identificar que os docentes têm concepções diferentes sobre o que vem a ser contextualização, assim como revelou a pesquisa de Ricardo (2005) que buscava saber a concepção de contextualização entre professores de cursos de formação docente. A falta de embasamento teórico sobre o tema e os objetivos simplificados para a iniciativa de articulação ficam evidentes nos relatos e dificultam a proposição de um trabalho docente comprometido com a especificidade do aluno do campo.

A pesquisa realizada revelou aspectos da articulação entre o conhecimento matemático e o conhecimento cotidiano do aluno na relação pedagógica, além de objetivos desta prática. Porém, para responder até que ponto estas iniciativas condizem com os processos de contextualização e descontextualização do conhecimento matemático proposto por Brousseau (1996), necessitaríamos retornar a estes docentes e utilizar a observação e o registro por meio de filmagens para a coleta de dados.

Apesar da constatação de que os docentes buscam contextualizar a Matemática o que se verifica é que não ocorre a articulação entre o conhecimento matemático que o aluno traz de sua vivência e a Matemática, e sim entre questões gerais relacionadas à vida no campo e o conteúdo matemático. Somente três professores dizem perguntar o que o aluno sabe sobre determinado conteúdo e nos demais casos o conhecimento que o aluno já traz não é buscado nem considerado.

O entendimento de que a teoria (sobre Educação do Campo) é muito distante das possibilidades práticas perpassa a fala da maioria dos docentes. Existem muitas dúvidas sobre como deve ser esse “ensino diferenciado”, que conteúdos devem ser abordados e como isso deve ser feito.

Não existe entre todos os docentes um entendimento sobre o que é realmente a proposta da Educação do Campo e tem força entre eles a ideia de que as escolas que não possuem o nome ‘do Campo’ não se encaixam nesta modalidade.

Alguns docentes mostraram-se preocupados ao identificarem lacunas presentes em sua formação e apontam para a necessidade da oferta de formação específica, de apoio pedagógico especializado e de materiais específicos para professores e alunos. Eles estão identificando a necessidade de formação e buscando supri-las nos cursos de pós-graduação em Educação do Campo. Contudo o boato de que somente quem possui especialização em Educação do Campo poderá assumir aulas no próximo ano, parece ser o principal fator que está levando os professores PSS a procurarem cursos de pós-graduação. Cursos estes que não são ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, sendo realizados por instituições privadas.

A escassez (ou inexistência) na oferta de cursos pela SEED/PR contribui para o desenvolvimento de cursos por instituições privadas, mas estes não são

financeiramente acessíveis a todos os docentes. A realização de debates e grupos de estudo sobre Educação do Campo dentro das escolas, quando ocorre, não conta com a participação de professores especialistas nesta área o que dificulta o entendimento e a realização de discussões aprofundadas. Percebeu-se com isto que a retomada na realização de encontros, seminários e experiências dentro das escolas, como ocorriam na primeira metade da década passada, poderia reavivar os estudos e debates dentro das escolas, motivando os docentes a atualizarem-se sobre o tema.

A análise dos dados colhidos pela pesquisa permitiu identificar que os avanços teóricos direcionados pelas conquistas da Educação do Campo chegaram timidamente à escola. Os professores ainda têm muitas dúvidas e dificuldades, o que demonstra que somente a existência de documentação regulamentadora não é suficiente para garantir sua implantação.

O fato de a proposta não estar sendo posta em prática ilustra esta afirmação e revela que o trabalho docente não está pautado na concepção de educação proposta nas Diretrizes, e não as compartilham talvez por não conhecê-las. Sendo assim, apesar de existirem diversas metodologias, estudos, experiências e formas de atender os objetivos traçados pelas Diretrizes elas não surtem o efeito esperado, já que os professores não buscam por este mesmo objetivo.

Por outro lado somente quem está diretamente ligado à realidade do dia a dia escolar pode indicar as dificuldades enfrentadas e os desafios que ainda precisam ser superados. Os professores expuseram suas dificuldades e necessidades e puderam revelar com isso pontos que ainda representam barreiras a serem derrubadas na implantação de um ensino comprometido com a especificidade do aluno do campo. Essa atitude contribui para o direcionamento de novas pesquisas na área e para a formulação da Legislação futura sobre o tema de tal forma que ela possa estar cada vez mais próxima das reais necessidades e possibilidades destas escolas.

Aponta-se, então, para a necessidade de que, nas áreas específicas, neste caso, na Matemática, os cursos de formação docente, inicial e continuada, dispensem mais atenção às discussões sobre as especificidades do trabalho pedagógico na Educação do Campo, aprofundando, entre outros temas, a discussão



sobre os conceitos de contextualização e descontextualização, possibilitando ao professor desempenhar o papel de mediador no processo de apropriação, pelo aluno, das Leis matemáticas para que ele possa utilizá-las nos diversos contextos em que elas se apliquem.

Isso é essencial dado que apenas as pesquisas e estudos dentro da especificidade de cada disciplina poderão desenvolver experiências, debates, teorias e materiais didáticos contribuindo para a melhoria do ensino de cada uma das disciplinas dentro da modalidade Educação do Campo.

Contudo somente a existência de pesquisas e formação de pesquisadores na área não vai alterar o quadro. É preciso que os cursos de formação dentro das escolas sejam retomados, que os docentes se envolvam e se comprometam com a busca por um ensino mais ajustado às necessidades do aluno do campo. De fato, os docentes identificam a necessidade de formação e de materiais didáticos específicos, mas isto só pode ser organizado por outros docentes que já tenham essa formação e conhecimentos amplos sobre a Educação do Campo, o que constrói uma rede de necessidades: para que o professor da escola do campo tenha formação é preciso que existam formadores, antes disso teorias, que precisam ser precedidas por pesquisas e realização de experiências pedagógicas.

Neste momento histórico vivido pela Educação do Campo paranaense percebe-se que tudo isso está interligado e crescendo num ciclo: percepção docente da necessidade por formação específica para o trabalho nas Escolas do Campo, formação de pesquisadores e desenvolvimento de pesquisas na área, elaboração de materiais didáticos e oferta de cursos de formação. Essas dificuldades apontadas pelos docentes fazem parte do processo de crescimento e implantação da proposta. Esse ciclo está em movimento e somente o tempo poderá fazer com que ele gere a elaboração e sistematização de novos conhecimentos e teorias sobre o ensino das diversas disciplinas nesta modalidade e contribua para a realização de um projeto educativo realmente ajustado aos interesses do aluno do campo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Flavio Anício. **As “Missões Rurais de Educação”**: um projeto civilizatório modelo no Brasil desenvolvimentista. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CFkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sbhe.org.br%2Fnovos%2Fcongressos%2Fcbhe6%2Fconteudo%2Ffile%2F989.doc&ei=IWeqT7JMoH89gTS9OD7Cw&usg=AFQjCNE7J4UKt0ERjOLfVNQG6ZUnw-FOFQ&sig2=a0Mc5sn023UuB6J-CwTY2Q>>. Acesso em: 09 maio 12.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999. p. 15-52.
- ASSESOAR. **Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural**. Disponível em: <[http://assesoar.org.br/?page\\_id=25](http://assesoar.org.br/?page_id=25)>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAREIRO, Edson. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná - 1930-2005**. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alves. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 4024/61.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 5692/71. Brasília, 1971.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº. 2, de 28 de Abril de 2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Juarez de Oliveira (Org.). 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, 1997.

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: Parra, Cecília; Saiz, Irma. **Didática da Matemática: reflexões pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CALAZANS, Maria Julieta. Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: Werthein, Jorge (Org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p 161-198.

CALDART, Roseli. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004a. (Por Uma Educação do Campo, n.5).

CALDART, Roseli. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli (Org). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo, Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: Santos, F. M; Graça, I. M. (Org). **A pesquisa em Ensino de ciências no Brasil e suas Metodologias**. Coleção educação em Ciências, 2003.

CESTILLE, Jovana Aparecida. **As Atividades culturais na proposta educativa dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados do MST-PR**. 2009, 169f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba, 2009.

CPT: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **O nascimento da CPT**. Disponível em: <[http://cptnacional.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=4](http://cptnacional.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4)>. Acesso em: 02 jan. 2012.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009, 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DECLARAÇÃO FINAL DA II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Por uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia, Goiás, agosto de 2004. In: **Inter-Ação**. Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/1432>>. Acesso em: 08 fev. 2010.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

EMBRAPA. **Produção de Sementes**. Disponível em:  
<<http://www.sct.embrapa.br/500p500r/Resposta.asp?CodigoProduto=00081360&CodigoCapitulo=324&CodigoTopico=&CodigoPR=11731>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Questão Agrária no Brasil Hoje: subsídios para pensar a educação do campo. In: **Cadernos temáticos: educação do campo**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2008.

FOERSTE, Erineu; JESUS, Janinha Gerke de. **Educação do Campo no Brasil: uma aproximação**. Disponível em:  
<[http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii\\_06.html](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_06.html)>. Acesso em: 12 set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Antônio Munarim, Sônia Beltrame, Soraya Franzoni Conde, Zilma Izabel Peixer (Org). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, 2011.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em agropecuária: servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. Ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

LUCINI, Marizete; ANTONIO, Clésio Acilino. **Ensinar e Aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

MACCARINI, Justina. Motter. **Fundamentos e metodologia do ensino de Matemática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: Veiga, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Papirus editora. Campinas, SP, 1996.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná**. 2009, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Políticas de educação superior no Campo. In: Mônica Castagna Molina (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MST. **Princípios da Educação do MST**. Disponível em:  
<[http://intra.vila.com.br/sites\\_2002a/urbana/lou/principios.htm](http://intra.vila.com.br/sites_2002a/urbana/lou/principios.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

NATH, Valdecir Antonio. **História e Memória**: a constituição histórica da rede municipal de ensino de Cascavel (1950 a 1980). Monografia. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em História da Educação Brasileira, do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2010.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; MOLINA, Mônica Castagna. Panorama da Educação do Campo. In: MUNARIM, A; BELTRAME, S; CONTE, S. F; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed, 2011.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. **No Contexto da Realidade Educacional Brasileira**: as escolas rurais paranaenses. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.41-51, Setembro. 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Matemática**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB N.º 1011/10**. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer10112010.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 12.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 1990.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, 2006.

PAVANELLO, Regina Maria. Contextualizar: O que é isso? In: NOGUEIRA, Clélia; BARROS, Rui (Org.). **Conversas com quem gosta de ensinar Matemática**. Paraná: Manoni, 2004.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>>. Acesso em 12 dez. 2011.

PROFMAT. **Apresentação do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional**. Disponível em: <[http://www.profmato-sbm.org.br/org\\_apresentacao.asp](http://www.profmato-sbm.org.br/org_apresentacao.asp)>. Acesso em: 07 nov. 2012.

RICARDO, E.C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização**: dos parâmetros curriculares nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ROCHA, Iara Cristina Bazan da. Ensino de Matemática: Formação para a Exclusão ou para a Cidadania? In: **Educação Matemática em Revista**. (SBEM), São Paulo, SP. Ano 8, N.º 9/10 – Abril 2001, p. 22.- 31.

SANTANA, Eliseu. **Escolas rurais de Cascavel: ascensão e declínio**. 2006. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2006.

SAVELI, Esméria de Lurdes. **A Proposta Pedagógica do MST Para as Escolas dos Assentamentos – A Construção da Escola Necessária**. Ciências Humanas, p. 19-30, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação - nº. 4 - jan./dez. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12. n. 34, 2007.

SEED. **Programas e Projetos - Casa Familiar Rural**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=186>>. Acesso em: 11 jan. 12.

SEED. **Escola Itinerante**. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=565>>. Acesso em: 18 set. 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo, editora Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo, editora Libertad, 1998.

VASCONCELOS, M. B. F; RÊGO, R. G. A Contextualização como recurso para o ensino e a aprendizagem da Matemática. In: **VI EPBEM – Encontro Paraibano de Educação Matemática**. 2010, Monteiro, PB. Disponível em: <<http://www.sbempb.com.br/anais/arquivos/trabalhos/CC-18186241.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE**. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; NORONHA, Olinda Maria; RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: Editora FTD, 1994.

**APÊNDICE I:** Instrumento de coleta de dados: Roteiro de Entrevista realizada com professores de Matemática dos Colégios Estaduais do Campo do município de Cascavel.

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
2. Leciona em outro estabelecimento? ( ) Sim ( ) Não. Qual?
3. Qual sua carga horária semanal? Sala de aula ( ) hora atividade ( )
4. Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo está formado? Possui alguma especialização?
5. Qual seu regime de trabalho? Por que optou por trabalhar nesta escola?
6. Como são os alunos desta escola? Qual a realidade social, econômica e cultural dos alunos desta escola? Como você faz para conhecer as especificidades destes alunos?
7. Fale-me sobre o planejamento das suas aulas.
8. Fale-me sobre como são realizadas suas aulas.
9. Como o PPP desta escola trata do ensino da Matemática?
10. Já trabalhou em escola do campo anteriormente? Por quanto tempo?
11. Já participou de cursos de formação, grupos de estudo ou realizou trabalhos sobre Educação do Campo? Especifique.
12. A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, em 2006, foi um passo importante na afirmação da educação como um direito universal. Você conhece o texto destas Diretrizes? O que deste texto você considera como sendo importante para a realização do trabalho pedagógico? Como ocorreu a adaptação das suas aulas às novas diretrizes agora específicas para a Educação do Campo?
13. Quais as principais dificuldades relacionadas ao trabalho pedagógico dentro de uma escola do campo?

**APÊNDICE II: Parecer 405/2011-CEP (Comitê de Pesquisa)**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

**PARECER 066/2012-CEP**

Projeto de Pesquisa, pesquisador responsável: Jaqueline Zdebski.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 31/05/2012, Ata 03/2012 – CEP, o processo CAAEE nº 02036612.1.0000.0107, referente ao projeto, intitulado “O Ensino da Matemática nos Colégios Estaduais do Campo do Município de Cascavel”.

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 31 de Maio de 2012.

**ANELINE MARIA RUEDELL**

Coordenadora do CEP/Unioeste



**APÊNDICE III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** O Ensino da Matemática nos Colégios Estaduais do Campo do Município de Cascavel

**Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:**

Maria Lidia Sica Szymanski - (45) 9962-2692

Jaqueline Zdebski da Silva Cruz – (45) 9925-1725

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem como objetivos investigar e analisar como vem sendo desenvolvido o ensino da Matemática nos Colégios Estaduais do Campo do município de Cascavel. Os dados serão coletados por meio de entrevistas realizadas com os professores de Matemática destas escolas, que serão identificados na pesquisa pela letra P (professores) seguida de numeração (1, 2, 3...), preservando assim sua identidade e a identidade da escola a qual pertencem. Mesmo assim, a exposição do entrevistado pode causar-lhe riscos, na medida em que, mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa e não estando previsto, o professor pode sentir-se constrangido ao falar sobre sua prática. Caso isso ocorra, será respeitada a vontade do entrevistado de não responder a pergunta. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa; que o sujeito não pagará nem receberá para participar do estudo; será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados só para fins científicos; o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento; o telefone do comitê de ética é 3220-3272, caso o sujeito necessite de maiores informações; descrever o atendimento que será dado ao sujeito caso ocorra algum imprevisto durante a execução do projeto, mesmo que seja chamar o SIATE; descrever o atendimento será dado ao sujeito ao término do projeto.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_

---

Assinatura

Eu, Maria Lidia Sica Szymanski, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, 04 de abril de 2012.