

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
CAMPUS CORA CORALINA  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES DE  
UMA PROFESSORA**

Elane Macedo Ferreira Sá

GOIÁS  
2017

ELANE MACEDO FERREIRA SÁ

**EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES DE  
UMA PROFESSORA**

Trabalho de Conclusão (TC) apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Matemática, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina sob a orientação do prof. Dr. Luciano Feliciano de Lima.

GOIÁS  
2017

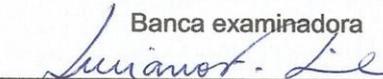
ELANE MACEDO FERREIRA SÁ

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA

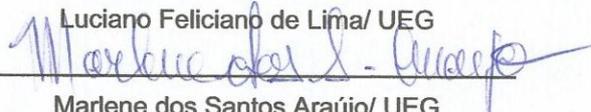
Monografia apresentada ao curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Câmpus Cora Coralina, como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura plena em Matemática.

Aprovada em 23 / 11 / 2017.

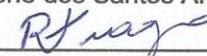
Banca examinadora

  
\_\_\_\_\_

Luciano Feliciano de Lima/ UEG

  
\_\_\_\_\_

Marlene dos Santos Araújo/ UEG

  
\_\_\_\_\_

Rejane Alves de Souza Tiago/ UEG

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, a minha Mãe Elisângela Macedo Ferreira Sá e ao meu pai Marcos Antônio Rufino Sá, meus maiores incentivadores e força para seguir essa caminhada. Dedico-o também especialmente à equipe “Vale do Amanhecer” que me acolheu com todo carinho. E a todos os professores da Educação do campo que merecem reconhecimento pelo seu trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Minhas primeiras palavras de agradecimentos vão ao meu orientador, professor Dr. Luciano Feliciano de Lima, que me apoiou desde o momento em que lhe apresentei meu objeto de pesquisa e com todo seu olhar crítico e sensível, abraçou minha causa, me incentivando e confiando no meu potencial, agradeço-o pelos conhecimentos diversos que me oportunizou adquirir ao longo dessa pesquisa.

Agradeço também a equipe da Escola Vale do Amanhecer por todo o carinho e incentivo a pesquisa, as professoras pela contribuição no desenvolvimento do projeto, a coordenadora Rosemeire Moraes Alves Santos, a diretora Eloísa Galvão Lacerda e a secretária Sônia Macedo, que disponibilizaram o documento da história da escola e comunidade, e contribuíram também com relatos de experiências próprias.

Aos meus pais pelo apoio e compreensão. E em especial agradeço aos meus alunos que foram os grandes autores desse projeto e a grande razão de todo o estudo realizado, por me fazerem crescer como profissional e pessoa, com atos de amor e carinho.

*Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.*

*Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade.*

*Creio na Educação que promove e socializa que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.*

*Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.*

*Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.*

*Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.*

*(Adaptado do IV CEDEC, 1995)*

## **RESUMO**

O objetivo do trabalho é refletir sobre as aulas de matemática na escola do campo, realizando um movimento entre teoria e prática. O mesmo, traz experiências da professora e autora da pesquisa, ao desenvolver metas como uma nova perspectiva de metodologia, com as turmas de 6º ao 9º ano na escola do campo “Vale do Amanhecer”. O objetivo foi tornar a matemática significativa na vida de seus alunos e valorizar a vida no campo visando contrapor a constante desvalorização e descaso dos poderes públicos em relação à educação do campo. É impossível falar de Educação do campo sem falar dos desafios encontrados nas escolas rurais: transporte, currículo, livro didático etc. Todos esses fatores interferem no ensino e aprendizagem e merecem ser considerados. A experiência relatada propõe uma reflexão sobre como realizar as aulas de matemática de forma que o aluno atribua significados ao conhecimento também em suas vivências cotidianas. Os resultados dessa pesquisa positivos, com alunos participativos, reconhecendo suas experiências de vida nas tarefas matemáticas a eles sugeridas. Disso deriva a necessidade de continuidade do projeto abrangendo outros assuntos matemáticos.

**Palavras-chave:** Educação do campo, reflexão, valorização, Educação matemática.

## **ABSTRACT**

The aim of this paper is to think about the mathematics classes in the school of the countryside, doing an analysis between theory and practice. It brings the teacher and author of the research's experiences, in developing goals as a new perspective of methodology in the classroom of 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade in the countryside school "Vale do Amanhecer", the objective was to become mathematic meaningful in students' life and appreciate the countryside life. However, it is easy to realize the depreciation and the indifference of the public authorities in relation to countryside education, which has faced problems since the Brazil's invasion until nowadays. It is impossible to talk about countryside education without mention the challenges in rural schools: transport, curriculum, textbooks, etc. All these topics interfere in teaching and learning and they should be considered. The reported experience proposes a reflection on how to teach mathematics in a way the students put the acquired knowledge in the classroom into practice in their daily life, the considerations of the experience bring the positive and challenge results that instigate the continuity of the project. We believe in the inclusion of Countryside Education in Brazil and gradually we begin to believe in the recognition of the countryside's diversity.

**Keywords:** Countryside Education, reflection, valorization, Mathematical education.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CBAR** - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**MEB** - Movimento de Educação de Base

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola

**PPP** – Projeto Político-pedagógico

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 A LUTA CAMPONESA POR UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 O Distrito de Calcilândia e as primeiras escolas no município.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 A escola Municipal “Vale do Amanhecer” nos dias atuais.....</b>	<b>23</b>
<b>2 OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ESCOLA DO CAMPO.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 A Educação Matemática na Escola do campo.....</b>	<b>29</b>
<b>3 DA TEORIA À PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA “VALE DO AMANHECER”.....</b>	<b>32</b>
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

Compartilharemos e refletiremos, neste trabalho, sobre minha<sup>1</sup> experiência como educadora na escola “Vale do amanhecer” atuando na área de matemática, em relação a outra perspectiva de Educação do campo para além de um ensino e aprendizagem sem significado. Discutiremos os vários desafios enfrentados nessa caminhada, mas também, as conquistas obtidas a partir de uma reflexão sobre a prática pedagógica de uma professora de matemática em uma escola do campo.

Esperamos que essa reflexão, sobre possibilidades de práticas docentes, possa estimular outros professores e futuros professores repensarem suas aulas para promover um ensino mais próximo à realidade de seus alunos. Também temos a expectativa de destacar a importância do campo, valorizando as pequenas famílias agricultoras e a sua cultura.

O meu interesse por essa pesquisa se deu através de minhas experiências como professora. Ao me deparar com os desafios da Educação do campo, mais especificamente ao ensino matemática alguns questionamentos vieram à tona: É possível empregar significado à matemática na escola rural? Por que os alunos do campo não veem importância na matemática para vida deles? O que é possível fazer para minimizar a defasagem em matemática nas escolas do campo?

Questões como essas contribuíram para que eu pensasse o meu papel de educadora. Desde o primeiro contato com os alunos percebi a necessidade de um olhar mais sensível aos aspectos que rodeiam a vida escolar, em especial, a cultura do campo. Para isso, nos fundamentamos em uma teoria que repensa os papéis de professor e alunos para superar o ensino frontal, ou tradicional, em que os alunos são considerados como recipientes vazios a serem preenchidos pelos conhecimentos do professor. Aos alunos cabendo somente a memorização e posterior reprodução de conceitos e técnicas. Diferente disso, a prática docente é um movimento contínuo de reflexão sobre o fazer pedagógico que nos possibilita reconhecer prováveis falhas no processo de aprendizagem para repensar um ensino que proporcione uma melhor Educação no campo.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho ora está escrito em primeira pessoa do singular ora em primeira pessoa do plural. Isso foi feito porque há partes que façam referência unicamente às experiências da pesquisadora, por isso a primeira pessoa do singular. A primeira pessoa do plural aparece porque há contribuições do orientador do trabalho nas escritas, representadas por muitas idas e vindas, para a finalização do texto.

A experiência, relatada e refletida no presente texto, trata de uma postura reflexiva envolvendo uma abordagem pedagógica centrada no aluno, valorizando suas vivências e buscando despertar seu envolvimento nas tarefas matemáticas sugeridas. Busca-se, com este fim, favorecer um ensino de matemática mais significativo à realidade do campo, mas não deixando de lado os conhecimentos necessários e o desenvolvimento de capacidades para contribuir com a formação de cidadãos para o campo, a cidade e ao mundo.

Pensar em um ensino com significado aos alunos me levou a trabalhar de uma maneira mais próxima da realidade de meus alunos na escola do campo “Vale do Amanhecer”. Levando em conta aspectos da cultura de quem vive no campo e que merecem ser considerados. Por esse motivo, o presente trabalho apresenta uma breve contextualização sobre a história de vida e luta do povo camponês e de como a Educação Matemática pode desempenhar um papel significativo na formação de cidadãos que vivem no campo.

Entender a luta camponesa é essencial para pensar ações educativas, refletir sobre as mesmas e dar continuidade nesse processo. Em nosso ponto de vista entendemos que a sociedade brasileira, como um todo, carece de reconhecimento das contribuições populacionais do campo em relação à produção de alimentos e ao desenvolvimento da economia. Essa parcela significativa das pessoas de nosso país está, cada vez mais, se percebendo como sujeitos de direitos e, por este motivo, começa a lutar, por exemplo, pela educação. “Luta-se pelo acesso ao direito de todos de à educação e pela qualidade de ensino ofertada, devendo ser de acordo com as especificidades da classe camponesa.” (ARROYO et al., 2004).

Atualmente há uma intensificação do processo de luta pela terra e a ampliação de debates sobre Educação do Campo nos âmbitos acadêmico, político e legislativo. O eco da luta dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, pelo direito à educação que respeite as singularidades e diversidades da vida no campo, expandiu-se aos pesquisadores e formuladores de políticas públicas, sociais e educativas. Com isso, as demandas dessas pessoas passaram a ser objeto de pesquisas nas Universidades, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e, principalmente, dos diversos movimentos sociais.

No decorrer da história brasileira os camponeses sofreram com a marginalização, pois acreditava-se, por muito tempo, na ideia de que a cidade é um lugar moderno e civilizado e o campo é lugar de atraso, com isto tentava-se disseminar uma ideia pejorativa de que os camponeses não precisavam ter acesso à educação (PESSOA, 2007). Entendemos que a

escola pode ser um importante mecanismo social para refutar a ideia de pessoas mais importantes de acordo com o espaço territorial que ocupam. Somos todos seres humanos e esse fato já deveria ser condição suficiente e necessária para não haver preconceitos, contudo crenças preconceituosas foram disseminadas e precisam ser problematizadas, por exemplo, nos espaços escolares.

Nesse sentido, a escola pode ser um espaço para o diálogo da educação no campo com reflexões acerca de um desenvolvimento social e ambiental que seja sustentável contribuindo, assim, com a formação de uma sociedade mais ética e humana. De acordo com Souza (2012) pode assumir sua responsabilidade como instituição social para se tornar um dos principais centros de divulgação da cultura no campo, independentemente se está localizada em zona rural ou urbana.

Valorizar a cultura do campo tem a ver com o reconhecimento da importância dos camponeses para a sociedade e com o respeito ao outro. Por isso, para além de se promover o acesso das pessoas do campo à educação é necessário pensar numa educação de qualidade no campo, para o campo e com o campo. Nesse sentido, as escolas poderiam desenvolver ações pedagógicas articulando o conhecimento formal com a realidade e a cultura das famílias do campo, respeitando e reconhecendo os camponeses como sujeitos sociais com um modo de vida com suas especificidades.

Valorizar a cultura e identidade camponesa, nos espaços escolares, implica numa participação efetiva do professor. Por exemplo, ele poderia, por meio de um olhar atento, contextualizar seu ensino a partir da realidade dos alunos camponeses, contribuindo assim, com um ensino e uma aprendizagem mais relacionada com a vida dos sujeitos da sala de aula. Na Lei de Diretrizes Bases, nº 9.394/96, 1996, vale a pena destacar o artigo 61, que diz:

**Art. 61.** A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando: **I.** a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996, art. 61).

Como vimos, está previsto em lei a capacitação em serviço numa associação entre teoria e prática. Contudo, a formação dos profissionais da educação do campo raramente atende às características específicas da realidade em que desenvolvem suas atividades, frente aos desafios enfrentados diariamente, tais como: as especificidades dos alunos camponeses; as desvinculações do currículo com a realidade camponesa; a deficiência dos livros didáticos em

tratar de situações envolvendo o campo; o descaso de representantes públicos para com a Educação do campo; entre outros.

Frente a essa situação cabe ao educador ser um professor pensar em melhores formas de desenvolver seu trabalho em sala de aula, de maneira que os conteúdos façam sentido à realidade vivenciada pelos alunos. Uma vez que ser “educador do campo é ajudar a construir com cada sujeito uma pedagogia capaz de formá-lo, como ser humano e como sujeito social; uma pedagogia que se desenvolva nas diversas práticas que compõe o cotidiano deste povo, incluindo a escola” (CALDART, 2002, p. 132).

Refletir para, durante e sobre a ação desenvolvida na prática pode contribuir para que professor produza conhecimentos, habilidades, atitudes para o melhor desenvolvimento de sua prática profissional. Desta maneira, o professor se assume como protagonista de seu desenvolvimento profissional. Como argumenta André (2016, p. 21), posso “extrair de minha ação docente algumas questões intrigantes, às quais são necessários esclarecimentos e, então me disponho a pesquisar.”. Pesquisar está intrinsecamente relacionado a uma reflexão crítica sobre a prática fundamentada a partir da teoria à ela relacionada visando produzir conhecimentos sobre a realidade vivenciada.

Através deste movimento entre a pesquisa e a prática, o professor vai se tornando um profissional cada vez mais crítico, que reflete sobre sua ação e que produz conhecimento sobre sua prática ao dialogar com seus alunos, seus pares e com literatura sobre sua área de atuação.

Quando inserimos a discussão da matemática no contexto da escola do campo, percebemos a dificuldade dos alunos em reconhecê-la como necessária, a matemática é uma disciplina com grande índice de reprovação, por conta disso ela é temida pela grande maioria dos alunos. Geralmente os alunos lhe atribuem o título de matéria “mais difícil” do currículo escolar. Na escola do campo, isto não é diferente e o desafio é ainda maior, fazer com que os estudantes camponeses agreguem os conteúdos a sua realidade e vejam a importância de se aprender matemática, é um grande obstáculo.

A matemática trabalhada na escola do campo também deve ser adaptada, claro que, com a perspicácia e artifícios do professor, fazendo assim com que as aulas se tornem mais significativas para os alunos, alcançando então o desenvolvimento de todos. Os professores são profissionais da relação por isto são sobretudo, “reinventores de práticas e construtores de sentido”, nas palavras de Canário (1998).

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade. (ARROYO et al., 2004, p. 15).

Zeichner apud Pimenta (2003) ressalta a importância de preparar professores para que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, reconhecendo nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores. Dessa forma, pretendo contribuir com a reflexão sobre a prática docente, considerando o espaço social em que atua-se.

Esta pesquisa está estruturada primeiramente em revisões bibliográficas, matrizes teóricas que nortearam o trabalho e deram suporte às discussões e reflexões apresentadas e validação científica ao conhecimento produzido.

Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa, articulando a teoria à prática, com reflexões sobre uma experiência. Onde o pesquisador e sujeitos pesquisados se relacionam de forma dinâmica, sendo possível a reflexão de tal realidade e as respostas para a problemática pesquisada. “A abordagem qualitativa refere-se à intensidade dos fenômenos, visando aprofundar a compreensão de grupos, de segmentos e de microrrealidades que se expressam em opiniões, crenças, relações, atitudes e práticas” (PESSÔA; RAMIRES, 2013, p.119). Por isso essa pesquisa tem uma maior possibilidade de analisar o processo de ensino da matemática e suas interferências na vida dos alunos camponeses.

A experiência e reflexões discutidas, acontece a partir do trabalho desenvolvido já a 3 anos na escola Municipal “Vale do Amanhecer”, no Distrito de Calcilândia, Município de Goiás, onde são descritas algumas vivências como professora da escola do campo entre o intervalo de 01 de agosto de 2014 a 2017 e ainda tem continuidade.

As informações trazidas neste trabalho sobre a história de Calcilândia e da escola Municipal Vale do Amanhecer ocorreu através do estudo bibliográfico de um documento feito pelos próprios alunos da escola, que desenvolveram a partir de entrevistas com moradores antigos da comunidade e professores que fazem parte da luta educacional neste lugar desde as pequenas “escolinhas”. Grande parte das informações também são de vivências minhas, que

morei nesse lugar durante mais de 10 anos e participei de vários dos grandes momentos relatados no presente trabalho.

## **1 A LUTA CAMPONESA POR UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NO DECORRER DA HISTÓRIA**

O campesinato por muito tempo tem sido marginalizado pela sociedade e pelas políticas públicas, o descaso com o campo e, em particular, com a educação do campo é histórico. Desde o início da invasão do Brasil, em 1500, até o fim dos anos de 1990, os governos e, não raro, educadores se referiram à educação fora das cidades como educação rural ou escolarização rural. Aparentemente havia um desprezo e, na realidade, pouco investimento na educação, na formação e no desenvolvimento do conhecimento dos camponeses, comumente tratados como “jecas tatu”, “inferiores”, pessoas sem voz e sem vez.

Ao refletir sobre a educação fora dos espaços urbanos Silva (2004) salienta que, após a década de 30 do século passado, a escola institucionalizou-se no campo. Entretanto, considera que esse processo se deu sem considerar “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional desse povo” (SILVA, 2004, p. 02). Infelizmente, continuamos percebendo uma educação oferecida ao povo do campo atende pouco às suas demandas e especificidades.

O direito de todos à uma educação de qualidade é um princípio básico da Constituição Federal de 1988, e os camponeses têm lutado para garanti-lo. Prova disso são estudos realizados sobre temáticas como a luta camponesa, o direito de Educação no campo e a qualidade desse ensino. Pesquisadores e estudiosos, como Paulo Freire, trazem à tona a importância do lugar das pessoas, suas vivências e experiências como parte integrante na formação humana do sujeito [...] (CALDART, et al., 2012). Outro exemplo é Miguel Arroyo que viveu como pedagogo em seus contatos com os Movimentos sociais do Campo e traz grandes contribuições à Educação do Campo, entre outros. Apesar das demandas sociais e das pesquisas apontando a importância em se discutirem muito sobre educação no campo, para o campo e com o campo, raramente esses aspectos são considerados na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Pesquisadores como Fernandes (1999), ao refletir sobre o ensino oferecido às pessoas camponesas considera relevante pensar no desenvolvimento das comunidades camponesas e do Brasil por meio de um projeto de educação que assegure conteúdos didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa, temas relacionados à vida no campo e com a promoção humana das pessoas que ocupam esses espaços.

Valorizar o homem e a cultura do campo é ainda muito difícil porque vivemos em um país com predominância da burguesia agrária com vastas extensões de terra, assim como domínio dos meios de produção de produtos agrícolas em larga escala. Por conta do poder econômico dessa burguesia, ocorre sua respectiva valorização pela sociedade capitalista. Do outro lado da moeda está a agricultura familiar com resumido poder aquisitivo e baixa valorização social enfrenta um grande desafio para garantir a Educação no campo.

A luta do povo camponês, por uma educação de qualidade no campo, visa um ensino voltado a sua realidade. Valorizando a família agricultora e o espaço rico em que vivem. Para isso, é preciso, desde a educação básica, na mais tenra idade, conscientizar as crianças sobre a importância de preservar a cultura camponesa e lutar por uma Educação de qualidade que é direito de todos. Um direito de todos é um direito humano e “Dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos independentemente de qualquer condição pessoal” (HADDAD, 2012, p. 215).

Pensemos um pouco mais no processo de busca por uma educação de qualidade aos camponeses. Em 1889 surge um movimento denominado Ruralismo Pedagógico que objetivava fixar o homem no campo. Ele durou até a década de 1930 e defendia o ideal de que a educação nacional só seria possível numa volta às raízes agrárias do Brasil, o campo. Os ideais educacionais do movimento preconizavam uma mudança na educação, principalmente sobre a questão curricular, o calendário escolar e a formação de professores em contraposição aos padrões de ensino urbano. (BEZERRA NETO, 2016)

Em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. O elevado número de analfabetos na área rural foi destacado no VIII Congresso Brasileiro de Educação no ano de 1942, no qual foram discutidos problemas básicos como os movimentos migratórios do homem rural para as cidades que estavam se intensificando. Nesse Congresso, embora prevalecesse um discurso conservador e nacionalista, não se definiu claramente os rumos da educação rural brasileira. Esse período foi um marco na história da Educação do campo, com

a gradativa substituição do poder da elite agrária para a elite industrial, um grande número de migrantes do campo para as cidades, despertando a preocupação com a produtividade do campo. Nesse sentido, entendemos com Leite (1999) que

a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. ( LEITE, 1999, p. 28)

Esse foi o momento em que a cidade se consolidou como modernização e desenvolvimento e o campo como atraso, rústico e antigo. Por conta disso, muitas pessoas migram do campo para as cidades em busca de uma vida melhor aumentando a densidade demográfica das cidades e, em muitos casos, vivendo em condições precárias, à margem da sociedade sem conquistar uma vida melhor.

Havia a necessidade de um olhar mais cuidadoso com o campo. Assim, em meados da década de 1940 é criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Essa comissão realizava projetos que contribuíam para o desenvolvimento das comunidades rurais visando a permanência das pessoas no campo promoviam cursos, debates, palestras e etc. Outro programa criado com fins educativos, e caráter informal de educação, foi o programa de Extensão Rural que considerava o camponês como carente e desprotegido e pretendia o desenvolvimento agrário, atendendo à visão colonialista exploratória. Para tanto, procurava aliar capital e trabalho, centrando-se principalmente na contenção do movimento migratório. (LEITE, 2002).

Entre 1950 e 1960 o Brasil passava por uma fase de industrialização, “o país vivia um clima de mudanças e a educação começava a ser vista como instrumento importante desta transformação” (BARRETO, 1998, p. 84). Contudo, somente na década de 1980 a luta camponesa por educação intensificou-se, juntamente com a reivindicação de condições de trabalho e divisão de terra. A falta de uma educação pública de qualidade no campo fixou a ideia que perdurou por muito tempo na sociedade, a de que “para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras” (ARROYO, 1999, p.16).

Até então a Educação Rural foi proposta com o intuito de amenizar o movimento migratório e aumentar a produtividade no campo, ou seja, para atender às demandas do capitalismo vigente. Em relação à garantia dos direitos dos cidadãos camponeses à uma

educação de qualidade pouco era feito. As famílias camponesas raramente recebiam atenção proveniente dos poderes públicos, havendo poucas ações governamentais para valorização dessas pessoas. No ano de 1961 com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases, (LDB 4024/61), a Educação Rural passa a ser considerada como responsabilidade dos municípios, os quais, considerando seu tamanho e recursos, em sua maioria não tinham condições econômicas para manter o ensino. Isso ocasionou em uma intensificação da precarização da educação para o sujeito do campo.

Nesta mesma década (1960) o grande mestre da educação popular, Paulo Freire deixou seu marco na Educação, contribuindo significativamente com movimentos de alfabetização de adultos, que ficou conhecido como Educação popular Libertadora, atuando sob uma prática pedagógica de educação dialógica e crítica, valorizando a prática social do indivíduo.

Paulo Freire procurava construir um método de alfabetização que não somente permitisse aos indivíduos aprenderem a ler, escrever e contar, mas que, ainda, lhe proporcionasse a construção de uma consciência crítica, a fim de que pudessem se tornar construtores da sua própria história. O método de trabalho para a educação libertadora, o “método de Freire”, foi elaborado e executado, primeiro com a alfabetização de adultos, mas podendo ser praticado também em todas as etapas da educação. Nesta concepção de educação, o que faz a diferença não é o estágio de conhecimento do educando, mas, sim, a visão de educação: a favor de quem está a educação, da classe dominante ou da classe trabalhadora? Para que serve a educação? Para conscientizar e transformar a realidade ou para mascarar e manter o sistema opressor? Qual é o processo de ensinar/aprender? O que ensinar e como ensinar? (FREIRE, 2014)

O método Paulo Freire é fundamentalmente um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. [...] não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, com tudo, a coragem suficiente para firmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano sejam estruturais, super estruturais ou inter estruturais, que impelem o homem a ir adiante. (SEVERINO in FREIRE, 1983c, p. 15)

Nesse sentido vemos a necessidade da educação do campo se fazer significativa na vida dos estudantes camponeses, de maneira que os conteúdos possam dialogar com a realidade vivida naquele lugar e naquela escola. Como, o mesmo relata em suas reflexões sobre a

*pedagogia do oprimido*: a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo.

O movimento pela Educação Popular Libertadora se expandiu por todo o Brasil, se consolidou e, somado a outros movimentos de educação, como o “Movimento de Educação de Base (MEB)”. Mas com o Golpe Militar em 1964, Freire foi obrigado a pedir exílio em outros países. Em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2014), afirma:

Que a sociedade é dividida entre opressor e oprimido e que a Educação é fundamental para que os oprimidos se percebam como sujeitos, capazes de atuar para mudar a realidade opressora, que só a educação pode levar a “Reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (p. 52).

Em alguma medida, a obra de pesquisadores como Paulo Freire, influenciaram a Constituição de 1988 preconizando a educação como um direito de todos. Reforçamos que a Constituição estabelece em seu artigo 205 que

A educação é um 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, 1988, art.205).

Cabe destacar que a luta por uma educação de qualidade contou, em grande medida, com a participação popular. Assim, os movimentos sociais conseguiram garantir alguns direitos na Constituição de 1988 e na década posterior, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394, 1996). Em seu artigo 28, trata da oferta de educação básica às populações do campo

Art. 28. Na oferta de 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 da 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.

A partir disso, a luta por uma educação de qualidade no campo passa a receber denominações diferentes. Segundo Caldart (2012), primeiro surgiu a expressão Educação

Básica do Campo, em 1998, depois, Educação do Campo no ano de 2002, no Seminário Nacional Por uma Educação do campo, realizado em Brasília, reafirmando-se na II Conferência Nacional de Educação do campo realizada em 2004. Diferentemente de se tratar apenas da educação básica como antes, o conceito de Educação do Campo refere-se ao direito à educação desde a educação infantil até o ensino superior. O eco da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pelo direito à educação que respeite as singularidades e diversidades da vida no campo, expandiu-se aos pesquisadores e formuladores de políticas públicas, sociais e educativas, passando a ser objeto de pesquisas nas Universidades, objeto de atenção das agências internacionais, dos governos e, principalmente, dos diversos movimentos sociais. (ARROYO et al., 2004).

Essa expansão trouxe esperanças para a luta camponesa, que almejava uma educação onde promovesse o meio rural, a formação cidadã e, ao mesmo tempo, um território de construção social, pensada de maneira significativa, calcada em bases sólidas da relação teoria-prática, vivenciada a partir da realidade concreta do meio em que a escola está inserida e, nesse sentido, promover o conhecimento.

Após essa aproximação sobre a concepção de educação do campo trazemos, no próximo item, um histórico sobre a realidade na qual a autora desse trabalho está inserida.

### **1.1 O Distrito de Calcilândia e as primeiras escolas no município**

Depois de trazer um pouco da história de luta do povo do campo, destacamos no seguinte trabalho, especificamente um lugar que representa, de certa forma, toda essa luta pela educação de qualidade como um direito dos cidadãos camponeses: o distrito de Calcilândia. Ele surgiu em meados da década de 1960 e seu nome foi uma homenagem a terra do cal dado por João Ludovico, Antônio Ludovico e Osmar Ludovico.

Calcilândia é um distrito que fica quase na divisa entre Goiás e Itaberaí, com aproximadamente 900 habitantes, distancia-se a 36 km da cidade de Goiás e 20 km de Itaberaí. O Distrito possui uma grande quantidade de rocha calcária, que é muito útil à agricultura por possibilitar o aproveitamento do solo próprio e melhorar o solo impróprio à agricultura. Com o uso desse minério é possível reduzir a acidez do solo, tornando-o mais produtivo, principalmente o solo dessa região, constituído na maior parte em cerrados.

O minério de Calcilândia é explorado pela Metago uma empresa que pertencera ao Governo atualmente privatizada. A empresa Benunes e Benunes também explora o minério da região. Todas elas são de extrema importância para a comunidade, pois são as maiores empregadoras do Distrito, mantendo assim, o sustento de muitas famílias, inclusive da minha e da de muitos dos meus alunos. O meu pai trabalha com a produção desse minério desde que viemos de São Luís do Maranhão para cá, em busca de emprego e melhores condições de vida. No início deste capítulo falamos um pouco sobre o processo de imigração do campo para a cidade, no nosso caso, aconteceu diferente, saímos da cidade para o campo, pensando em encontrar melhores condições de trabalho e poder recomeçar uma vida tranquila e de qualidade. E foi exatamente isso o que aconteceu. Construimos nossas raízes neste lugar e aqui me encontro nessa luta pela Educação do Campo e fazendo meu papel como educadora.

Como educadora, vivencio a educação em Calcilândia e pelas leituras realizadas percebo que o distrito enfrentou muitos desafios desde o início das primeiras aulas ministradas por volta de 1941, ministradas pela profa. Rosa Ludovico de Almeida, conhecida popularmente por Dona Lia. “As aulas eram ministradas na sala da residência da professora, onde funcionava em estado precário, pois não tinha móveis adequados, sendo usados os mesmos de sua residência.” (ESCOLA VALE DO AMANHECER, 2015, p. 5). A autorização para o funcionamento da escola foi concedida, na época pelo prefeito Dr. Divino de Oliveira, conseguida pelo pai de Dona Rosa, pois preocupado com os filhos dos peões e outros que não tinham condições financeiras de se deslocarem para estudar.

Considerando as condições dos alunos da escola “Vale do Amanhecer” de pequenas famílias agricultoras, a dificuldade era imensa, dificuldade essa, que ainda hoje existe.

Em 1942, Antônio Peres Construiu um prédio para que as aulas continuassem a ser ministradas. A partir daí foi nomeada para ministrar às aulas a professora Jesuína Rego Peres, esposa de Antônio Peres, ambos doadores do terreno onde construiu a escola, sucessivamente foram surgindo outras professoras como: D<sup>a</sup> Teresinha Ludovido Abadia. No ano de 1963, sob a responsabilidade da professora Odette Póvoa e Souza Maciel, foi ministrado o curso primário no Distrito de Calcilândia, conhecido na época como Caieira de São Pedro, onde frequentavam 84 alunos, as turmas eram multiseriadas de 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> séries.

A Primeira escola a funcionar aos redores de Calcilândia foi a escola do Cabrinha em meados de 1967. Sendo profa. a Sr<sup>a</sup> Graci, seguida da profa. Zita depois vieram outras professoras. Mais tarde abriu-se a escola da Barriguda (Nossa Senhora D’Abadia) onde

aproximadamente em 1984, a primeira professora a lecionar foi Antônia Zenaide, sendo sucedida por Lucia e Lucenilda. Destaco em especial, e com muito carinho, a educadora Antônia Zenaide que foi minha professora na primeira fase do ensino fundamental e mais de 10 anos depois, tive o prazer em tê-la como colega de trabalho, uma alfabetizadora maravilhosa com quem aprendi muito, tanto como aluna, quanto como professora. Para mim ela foi e, continua sendo, uma inspiração o que me induz a concordar com Goldani (2009):

O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva se este representar o afeto positivo, o apoio necessário, constituindo-se num fator de proteção no ambiente escolar. É importante destacar que os aspectos afetivos e uma interação professor aluno positiva tem papel preponderante nas afinidades que se desenvolvem entre aluno-professor – no gostar do professor. (GOLDANI, 2009, p. 29)

Retomando a história das primeiras escola de Calcilândia, em 2002, pensando em melhorias para os alunos, já que todas as escolas funcionavam em condições precárias, sem recursos físicos, pois não havia água tratada, sanitários e sem recursos humanos, não havia merendeiras. Eram as próprias professoras que preparavam o lanche. As demandas eram muitas, então com a união das escolas citadas em um único espaço formou-se uma escola polo. A finalidade era a concentração dos alunos possibilitando maior interação entre eles, assim como a melhoria da estrutura física e humana do espaço escolar. A escola passou a se chamar Escola Municipal Vale do Amanhecer, funcionando no turno matutino com as turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Já no turno vespertino o Estado assumiu as turmas de 6º ao 9º ano, como Escola Estadual São Pedro.

No ano de 2001, com o projeto Viva e Reviva Goiás, cujo objetivo era (re)descobrir as origens calcilandenses, a gestão escolar incentivou, e continua incentivando, a busca e catalogação para a produção de material impresso sobre a história do distrito de Calcilândia. Bucam-se informações na comunidade para contar a história do distrito desde a década de 1930 até os dias atuais abordando assuntos como religiões, festas, crendices, histórico social, econômico e cultural. Desde então, a escola vem fazendo um trabalho a fim de publicar com o apoio de patrocinadores um livro que terá como autores, alunos e funcionários da Escola Vale do Amanhecer e a comunidade.

Em 2002, a escola São Pedro sob responsabilidade do estado, foi contemplada com um laboratório de informática e no ano corrente, a mesma cedeu o vespertino para o

município, como o laboratório foi uma conquista do estado, assim que a escola Vale do Amanhecer assumiu também as turmas da segunda fase do ensino fundamental, todos os computadores foram levados, acabando com as aulas de computação. Mas a situação mudara em alguns anos, e novos computadores foram contemplados para que as aulas de computação voltassem a funcionar. Um ano seguinte eu e minha família chegávamos ao Distrito, foi quando minha história com este lugar e com a escola começou, neste momento o prédio da escola passava por reformas e as aulas aconteciam num espaço que hoje em dia é a casa dos meus pais, casa onde morei durante muitos anos e sempre me recordarei dos momentos que passei na infância ainda nas séries iniciais na escolinha que ali estudei. De acordo com HALBWACHS (2006) “as lembranças da infância na família e com os amigos, as relações escolares e os grupos de trabalho mostram que essas recordações são essencialmente memórias de grupo e que a memória individual só existe na medida em que esse indivíduo é um produto de um grupo”.

O lugar que atualmente é minha casa, anteriormente fora adaptado para o funcionamento da escola, como os cômodos são muito pequenos era inapropriado para a ministração das aulas, outro problema era a escassez de material didático, só havia lousa e giz. Contudo, era a única forma para que a educação não parasse e as crianças não ficassem prejudicadas. Um ambiente simples e singelo, mas tão significativo, principalmente para os educadores que já tinham enfrentado realidades bem mais difíceis. De certa maneira era uma conquista grandiosa para aquelas pessoas que lutaram tanto para conseguir uma educação para todos do Distrito de Calcilândia. As palavras de Furtado (2008, p.15) descrevem muito bem a nossa educação:

A qualidade do ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sociocultural em jogo, consequência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo.

Acabada a reforma, as aulas voltaram a ser ministrada no prédio oficial. Através de uma parceria da Empresa Metago, a escola conseguiu a construção de um espaço recreativo para a os alunos. Desde então a Unidade passou a contar com uma série de amigos da Escola, pessoas dispostas a doar seu tempo para ajudar sempre que solicitados.

Em 2003, as verbas da Unidade passaram a ser gastas através do PDE, o empenho da equipe escolar conquistou a reforma geral da escola e a construção do muro. No ano de 2014 a Escola Municipal Vale do Amanhecer recebeu do Governo Federal uma quadra coberta, com 02 vestiários: masculino e feminino. E em 2015 recebeu um kit de internet Banda Larga e assim poder disponibilizar aulas de computação aos alunos.

## 1.2 A escola Municipal “Vale do Amanhecer” nos dias atuais

Atualmente quem está na direção da escola é a professora Eloísa Galvão Lacerda, eleita e reeleita por votação de alunos, funcionários e comunidade, a coordenadora é a professora Rosemeire Moraes Alves Santos.

A escola funciona em prédio cedido pelo estado. A área construída possui 02 prédios, sendo: 01 prédio com duas salas de aula, área em volta, mais 04 salas menores 01 banheiros para uso dos funcionários que é adaptado para acessibilidade. O outro prédio possui 03 salas de aula. A escola conta também com um Laboratório de informática, uma cantina com área de serviço; dois banheiros para uso dos alunos: sendo um masculino e um feminino, mais uma salinha destinada a acessibilidade que é usada também para acompanhamento individual/reforço de alguns estudantes. Em 2015 a escola foi contemplada com internet Banda Larga para atender os alunos e comunidade e em 2016 a escola foi contemplada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com um Centro poliesportivo com vestiários e banheiros para atender alunos e a comunidade de Calcilândia.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sua missão é “contribuir com a formação de sujeitos críticos e participativos, que sejam capazes de participar da vida social e política de forma consciente e agir na busca do direito à vida com dignidade à pessoa humana” (PPP-Vale do Amanhecer, 2016-2017, p. 9).

A escola busca desenvolver projetos que valorizam as ações no campo, entre eles estão os projetos **Cerrado e Meio ambiente**, com objetivo de conscientizar os estudantes e comunidade sobre a importância de preservar o meio ambiente, destacando a valorização e preservação do Cerrado e da água que está cada dia mais escassa. **Horta Escolar**, momento em que se trabalha a importância da colaboração de todos, desde o preparo da terra até a colheita, os valores de uma alimentação saudável e a necessidade de produzir mais alimentos de forma sustentável. Na mesma vertente, desenvolve o projeto **Todos Contra a Dengue**

visando conscientizar estudantes e comunidade e envolvê-los na luta em prol do ambiente limpo, da saúde e da vida.

A Escola Municipal Vale do Amanhecer é constituída por uma comunidade de trabalhadores residentes no distrito de Calcilândia, nas fazendas e sítios circunvizinhos. De acordo com o Decreto nº 7352, artigo 1º, parágrafo 1º, inciso II, as escolas situadas no meio rural são classificadas como escola do campo “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1). Portanto, pode-se afirmar esta instituição como uma escola do campo.

Por meio da temática “Os Povos do Campo: suas identidades, suas lutas e organizações” a escola busca refletir sobre a realidade sociocultural da comunidade escolar. Assim, entende como sua tarefa e de todo o corpo de profissionais da escola conhecer bem sobre a realidade dos sujeitos envolvidos para que o processo de ensino e aprendizagem atenda da melhor maneira seus discentes. Planejando atividades e ações que dialoguem com os saberes e fazeres de pessoas que vivem no campo. A partir deste contexto a escola valoriza os saberes do campo, dando sentido real para os conteúdos estudados por meio de uma produção de conhecimento contextualizada e com significado. (FREIRE, 2014; CALDART, 2011; MOREIRA, 2016).

Nesse sentido, a escola atua de acordo com o recomendado por Freire e Faundez (1985), reconhecendo a construção do conhecimento a “partir da realidade, [ao] utilizar o conceito, como mediador[...] retornar à realidade e, nesse ciclo de realidade-conceito-realidade, o conceito pode e deve ser transformado” (p. 63).

## 2 OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ESCOLA DO CAMPO

Muitos desafios são encontrados pelos profissionais que trabalham em uma escola do campo, desde o trajeto para chegar a escola até dificuldades em sala de aula. Conforme Bof (2006),

[...] a condição de trabalho desses profissionais tem se precarizado cada vez mais. No caso específico da zona rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso a escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção. (BOF, 2006, p. 35).

Entre tantos desafios, podem ser pontuados e refletidos alguns principais, o transporte escolar, a estrutura física da escola, a desvinculação das matrizes curriculares com a realidade do campo e a escassez de material pedagógico.

O transporte escolar é um dos grandes problemas na Educação do Campo. Infelizmente o acesso às escolas do campo é muito difícil, não só para os alunos, mas também para os docentes, pela distância, condições de transporte e precariedade das estradas, muitas vezes existe o transporte, mas a falta de infraestruturas das estradas impossibilita o trânsito dos veículos, impedindo a chegada dos estudantes até as instituições. Egami et al (2008) afirma que para os estudantes residentes na área rural, o transporte torna-se essencialmente importante para que se consiga ter acesso à escola.

Egami et al (2008, p.3) afirma ainda que "quanto maiores são as barreiras físicas e mais baixas a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte para se chegar à escola. O não fornecimento de um meio de transporte pode acarretar no não comparecimento do professor e de muitos estudantes às aulas".

Essas más condições de acesso interferem em todo o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, pois a realidade presente em muitas escolas rurais, é de alunos que passam grande parte do dia em estradas, saem de casa até mais de 2 horas antes da aula, por morarem distante da escola. Quando é no turno matutino, chegam na sala ainda com sono e cansados da

viagem, conseqüentemente com dificuldade em manter a atenção e de participar das tarefas sugeridas nas aulas. Em relação ao turno vespertino, os camponeses têm que almoçar muito cedo para saírem de casa e acabam tendo que esperar até a hora do recreio para lanche, lanche esse, que, nas escolas do campo deve ser reforçado para suprir as horas que passam nas estradas, além de chegarem em casa já anoitecendo. O excerto do texto de Brandão (1999) evidencia essa realidade:

[...] Pelo caminho alguma árvore com “fruta do tempo” é atacada num pasto, na cerca de um sítio ou na orla da mata; os passarinhos de beira de estrada são espantados com pedradas e risos; outros pequenos seres da natureza são olhados com curiosidade, como um bando de borboletas amarelas que revoa sobre uma bosta de vaca, ou um preá que se atreveu a cruzar o caminho [...]. Crianças e principalmente adolescentes, são capazes de reconhecerem pelo caminho cada boi ou vaca de cada “dono”, os cachorros, os cavalos. Não há nunca tempo para entender as horas de lazer e dever da viagem. Nas idas, ele mal dá para chegar na hora à escola. Nas voltas a fome apressa o passo, principalmente nos períodos em que a escola não tem “merenda” para oferecer. (BRANDÃO, 1999, p.126)

Ainda se tratando de transporte, muitos professores também dependem do mesmo para ter acesso às escolas rurais, o problema é que o transporte escolar não é direito do educador e sim do aluno. Desse modo, o professor só transita no veículo se couber, ou seja, é responsabilidade total dele conseguir outros meios de locomoção, se tornando outra grande dificuldade enfrentada por docentes da área rural.

Quando consideramos sobre dificuldades enfrentadas por estudantes e docentes da área rural para acessar a escola tais como, grande distância da escola às suas residências, transporte inadequado, estradas em condições inapropriadas para locomoção dos veículos, fica evidente que existe uma incoerência com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN, nº 9.394, 1996) em seu artigo 3º inciso I. Lê-se na lei, e supõe-se que deveria ser estabelecida, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Se compararmos a disponibilidade de acesso da população estudantil urbana e a camponesa aos centros de ensino, veremos que os educandos da cidade têm maior acessibilidade, pois estão mais próximos das escolas tendo maior facilidade de acesso.

Outro desafio enfrentado na Educação do campo é a infraestrutura das escolas, muitas se encontram em casos de calamidade, sem condições de funcionamento e ainda há escolas que tem suas aulas ministradas em locais de improvisado. Como o caso da escola relatada em nosso texto. De acordo com Souza (2012), é comum na educação do campo a adaptação de alguma estrutura física já existente para instalação da escola, muitas vezes

utilizando até mesmo lugares como currais e fazendas, o que demonstra mais uma vez a negligência do poder público com as escolas do campo. Uma escola sem estrutura física adequada pode criar no aluno um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade.

O espaço físico escolar é muito importante para os alunos, visto que eles passam parte de sua vida presente neste ambiente e não apenas para serem educados, mas também para aprenderem a se socializar com as demais pessoas ao seu redor. O ambiente escolar é um meio de convívio social e de lazer. De acordo com Davis,

(...) O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento. (DAVIS, 1993, p.53)

Assim, percebemos que a educação é um processo social que ajuda a formar cidadãos, por isso ressaltamos que deve-se dar a devida atenção à infraestrutura e ao espaço físico escolar uma vez que é na escola que o aluno passará grande parte de seu tempo para se desenvolver como sujeito produtivo, com deveres mas também com direitos que devem ser respeitados pelo Estado.

Outro grande problema, ou talvez o principal que há na Educação do campo, é a desvinculação das matrizes curriculares à realidade camponesa, o currículo oficial proposto ignora as diferenças e forja identidades, por meio de conteúdos desconexos da realidade do campo. Em suma, tem se tornado um mecanismo de exclusão, à medida que não reconhece as diferenças entre as culturas.

A educação do campo necessita de uma adaptação nas matrizes curriculares, de forma que os conteúdos também estejam relacionados à realidade dos alunos camponeses. Isso poderia produzir maior envolvimento dos estudantes por envolver situações-problemas às quais estejam familiarizados e, por isso mesmos, provavelmente mais interessados. O ensino usualmente oferecido aos povos camponeses é trabalhado a partir de um currículo essencialmente urbano, o que não condiz com as especificidades do campo. Percebemos então a necessidade de atenção das políticas educacionais para a adaptação desses conteúdos à

experiência de vida dos estudantes. Arroyo (2004) destaca a importância de uma educação específica para o campo, segundo ele

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p.23).

Uma educação voltada para a formação de pessoas comprometidas sócio, político e culturalmente com suas realidades necessita, dentre outras coisas, de material didático para isso. Destacamos esse como outro ponto desafiador, principalmente para os educadores da escola do campo: a escassez de materiais didáticos. Além da negligência do poder público quanto ao transporte escolar na zona rural, infraestrutura das escolas, formulação de currículos coerentes para a Educação do campo, percebemos ainda esse descaso quando falamos de materiais didáticos nas escolas rurais. Muitos professores enfrentam essa barreira todos os dias, tendo que se desdobrarem para utilizar de recursos que muitas vezes saem de seus próprios bolsos. Muitas escolas do campo não dispõem sequer de livros didáticos e quando dispõem, a pequena quantidade não atende à demanda de alunos, além de serem livros totalmente fora da realidade camponesa, trazendo propostas de atividades que envolvem aspectos urbanos e são desconhecidos para alunos camponeses, o que dificulta ainda mais no processo de aprendizagem. Cabe dizer que, em nosso entendimento, embora o livro assumam um papel como elemento da cultura escolar, os livros não representem a cultura, mas parte dela. E sendo parte, os alunos que os utilizam precisam se identificar com eles.

Entre esses e tantos outros problemas está o maior, e para nós, o mais importante a ser sanado, a dificuldade dos alunos. A educação para o campo exige um educador, cujo trabalho principal seja o de pensar na formação humana, considerando os vários âmbitos da vida do aluno. Apesar das más condições de trabalho desse profissional, para que sejam quebradas todas essas barreiras é necessário que sua maior preocupação seja com o aluno e seu aprendizado. O professor em sua prática pedagógica, não pode ser omissos diante dos fatos sócio-históricos locais, e precisa entender que não basta estar carregado de conhecimento, se não for considerado o meio em que seu aluno está inserido, a família e suas possibilidades. Ao levar esses fatores em conta, o professor favorece a aprendizagem dos alunos por meio de uma abordagem pedagógica mais contextualizada. Nessa direção, Cury (2003, p.65) defende o trabalho desenvolvido pelos profissionais do campo, ressaltando que “os educadores, apesar

das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.”

No próximo item refletiremos sobre como essas inquietações podem ser trazidas para a aula de matemática em uma escola do campo.

## **2.1 A Educação Matemática na Escola do campo**

Focalizando a Educação Matemática numa perspectiva de Escola do campo, é possível refletir sobre os aspectos de tal realidade, inserindo o ensino da matemática de forma significativa aos alunos camponeses.

O professor de matemática encontra todos os desafios destacados anteriormente e mais alguns na escola do campo, porém o maior, é despertar o interesse do aluno para a matemática como algo necessário para sua convivência em sociedade. A concepção que os estudantes camponeses têm sobre essa disciplina é de que ela não faz parte da realidade de uma vida no campo, algo desnecessário para eles. O ensino da matemática, assim como o de qualquer outra área do conhecimento, deve acontecer de forma que o aluno entenda a relevância para sua vida dos conteúdos a serem aprendidos. Por isso, entendemos que o ensino deve ser contextualizado. D’Ambrosio (1986) defende a necessidade dessa contextualização ao refletir sobre a existência de diferentes práticas matemáticas entre diferentes grupos culturais, apesar de tratarmos a matemática como única em todo o mundo. Segundo ele,

Temos que admitir, se não por outra razão, apenas de um ponto de vista prático, que falamos sobre a mesma Matemática por toda a parte do mundo, com a mesma notação, as mesmas definições e as mesmas teorias, com algumas exceções, no nível muito elementar. Neste nível, reconhecemos a existência de práticas matemáticas que diferem essencialmente de um grupo cultural para outro. Neste nível, a Matemática se aproxima de uma variante da língua comum, associada ao conceito de codificação de práticas populares e necessidades diárias e os usos de aptidão numérica. (D’AMBROSIO, 1986, p. 57)

A matemática ao longo dos tempos se tornou um verdadeiro “bicho-papão”, pois a maioria dos alunos sente grande dificuldade em aprender essa disciplina. Apesar de suas aplicações práticas, ainda é ensinada, em alguns casos, com um grande grau de complexidade

teórica, por meio de abstrações e pouco voltada às experimentações práticas. Investigar matematicamente a própria prática pode despertar o interesse dos alunos em aprender. Os alunos camponeses temem a matemática como qualquer aluno urbano, talvez por esse distanciamento desta disciplina com a vida real, e sentem muita dificuldade em aprendê-la.

Diante das dificuldades enfrentadas por uma escola rural, ainda há que se considerar uma grande defasagem dos alunos na disciplina da matemática. Essa deficiência parte desde as séries iniciais e se prolonga em toda a vida escolar do aluno, sendo necessário uma intensa recuperação de conceitos básicos da matemática com os educandos. Para isso é preciso muita dedicação do professor em buscar a atenção e participação do aluno, com esse aumento da participação, irá surgir várias dúvidas que possam ser discutidas, à medida que essas novas dúvidas vão sendo esclarecidas, conseqüentemente o aprendizado terá uma maior qualidade e clareza. Concordamos que

A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos.” (BRASIL, 2001).

Favorecer conexões da matemática com seus próprios conteúdos e com outras disciplinas implica em superar um ensino frontal com um professor transmitindo informações aos alunos. A educação matemática em uma escola do campo pode ser desenvolvida a partir de problemas da realidade vivenciada pelas pessoas do campo. Problemas que podem ser originados de situações trazidas pelos próprios alunos, para que assim, faça sentido todo o conhecimento matemático.

Desde a antiguidade a matemática tem como finalidade resolver determinado problema existente na vida do ser humano. Para D’ambrosio (1999, p. 97), comete-se um grande erro ao desvincular a Matemática das outras atividades humanas. Na escola do campo essa finalidade deve ser mantida e com isso, podemos observar os primeiros aspectos que a torna mais inserida dentro da vida do indivíduo, tornando-a significativa.

A história da matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens de contexto, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terra, cálculos de crédito), por problemas vinculados a outras

ciências (física, astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas a própria matemática. Todavia, tradicionalmente, os problemas não têm desempenhado seu verdadeiro papel no ensino, pois, na melhor das hipóteses são utilizados apenas como forma de aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos. (BRASIL, 2001)

A seguir, no próximo capítulo, faremos um movimento reflexivo em relação à educação matemática desenvolvida na escola Vale do Amanhecer em nossa tentativa de contextualização com a vivência das pessoas no campo.

### **3 DA TEORIA À PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA “VALE DO AMANHECER”**

A experiência na Escola Municipal Vale do Amanhecer teve início em 2014, trabalhando com quatro turmas do 6º ao 9º ano com a disciplina de matemática. Atualmente são, ao todo, quarenta (40) alunos frequentes, alguns residem no povoado de Calcilândia, mas a maioria são de fazendas distantes da escola e dependem do transporte escolar. O funcionamento das aulas é apenas no turno vespertino.

A escola tem uma boa estrutura física e os transportes são adequados para trafegar. Contudo, há muitos desafios dentro da sala de aula uma vez que os alunos apresentam dificuldades em relação a conceitos matemáticos tais como: soma, subtração, multiplicação, divisão, frações dentre outros. Para além da pouca familiaridade com o conteúdo da disciplina os alunos se mostravam pouco interessados em aprender matemática. Eram incisivos em dizer que os conteúdos matemáticos “não faziam sentido” e “não tinham serventia para quem vive na roça/campo”. Dessas declarações decorriam questionamentos como: “A matemática me ajuda quando vou tirar leite?”; “Preciso saber raiz quadrada para roçar um pasto?”; “Em que a matemática vai me servir na roça?”. Enquanto professora da turma percebi que os alunos precisavam ver o conteúdo matemático relacionado com suas vivências. Caso contrário, não conseguiria despertar qualquer interesse para participação na aula de matemática. Isso ficou bem claro logo nos primeiros dias de aula.

Nesse sentido percebi que precisava conhecer melhor os meus alunos. De acordo com Coll (2004, p. 294) "conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensa com eles, uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida". Considerando essas palavras percebo a relevância de uma interação com os alunos visando a produção de um ambiente estimulante para o processo de aprendizagem. Conhecer a realidade dos alunos e refletir sobre possibilidades de ensino estimulantes foi um desafio que assumi desde então.

Entendo que o papel do professor é mediar um conhecimento de forma significativa para o aluno. Mas como fazer isso? Creio que seja com a criação de ambientes propícios para o diálogo, a reflexão sobre o material de estudos, o engajamento na busca de respostas para um problema. Organizar ambientes desse tipo, favorecendo a discussão e o trabalho colaborativo por meio de atividades em grupo, pode contribuir para que os alunos

demonstrem uma predisposição positiva para aprender. Significando e ressignificando o objeto de ensino, atuando como sujeitos de conhecimento sem esperar por respostas prontas ou passos a serem seguidos. Desse modo, é mais provável que atribuam um sentido pessoal às experiências de aprendizagem, relacionando ao que já sabem e assim poderão compreender o porquê e para que serve o conteúdo estudado. Gonzalez, (2002) confirma esta ideia, destacando que:

Em todo processo educativo, a competência profissional dos professores, sua capacidade para planejar situações de aprendizagem, realizar processos de adaptação de currículo, elaborar pontos de trabalho em equipe, etc., adquire uma grande relevância, que nos parece decisiva para o êxito ou para o fracasso de tal processo. (GONZALEZ, 2002, p. 241)

Realmente foi grande a dificuldade em planejar situações de aprendizagem e adaptação dos problemas didáticos para o ensino da matemática. Havia um descompasso com os exercícios e problemas matemáticos dos livros com a vida daqueles alunos da classe camponesa, o que lhes causava maior desinteresse. Em nosso entendimento, isso colaborava para que os alunos estivessem em defasagem em relação aos conhecimentos necessários para estudantes do 6º ao 9º ano com a Matemática.

Os desafios que encontramos na Escola Municipal Vale do Amanhecer, e que são enfrentados todos os dias em escolas rurais, percebemos a necessidade de fazer algo para mudar essa realidade. Como educadores assumimos esse papel, sugerindo questões a serem refletidas como parte do processo de construção do conhecimento. Visamos superar a desvinculação das matrizes curriculares e do livro didático com a realidade camponesa buscando diminuir, consideravelmente, a falta de interesse dos alunos em aprender a matemática.

Para despertar o interesse dos alunos pela matemática, conscientizando-os sobre a importância do povo do campo, utilizamos situações do campo como recursos pedagógicos nas aulas de matemática. Assim, os alunos poderiam perceber a aplicabilidade da matéria no seu dia a dia. Para conseguir isso seguimos todo um processo de mudança em nossa abordagem pedagógica. Buscamos novas estratégias considerando o espaço social em que atuaríamos, pontuando-as da seguinte forma:

- 1- Conhecer sobre a realidade dos alunos;

- 2- Adaptar as matrizes de forma que os conteúdos se relacionem um pouco mais com o dia a dia do aluno do campo;
- 3- Adaptar também os problemas matemáticos, modificando palavras e objetos que não são familiares na cultura camponesa;
- 4- Relacionar o estudo da matemática com os saberes de experiências próprias que eles já têm;
- 5- Avaliá-los de forma diferente e individual, considerando que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem.

A primeira meta não foi difícil de realizar, o ambiente e os alunos propiciaram muito bem isso. A relação do professor com os alunos de uma escola do campo é muito mais próxima devido, por exemplo, a uma quantidade menor de alunos. Um professor de uma escola nas grandes cidades geralmente tem em suas salas de aula em torno de 40 alunos. Ao multiplicarmos o número de alunos pelo número de salas, por exemplo, com cinco turmas no turno matutino esse professor teria, em média, 200 alunos. E isso, a nosso ver, dificulta demasiadamente a interação entre professor e alunos, quanto mais conhecer sobre a realidade de cada um. Já na escola rural a demanda de alunos é consideravelmente menor, facilitando na interação entre professor e aluno, sendo possível conhecer sobre o dia a dia de cada um. Essa interação é fundamental para o desempenho de ambas as partes, educador e educando. Como afirma Libâneo (1994, p. 249):

A interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe etc.). (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

A segunda meta de adaptação dos conteúdos trabalhados em sala, exigiu muita dedicação e trabalho, contamos com a ajuda da coordenação escolar e secretaria de educação, que organizaram reuniões e planejamentos coletivos, onde confirmamos a tese de que o mesmo problema ocorria em outras escolas rurais do município de Goiás.

A grande defasagem na disciplina de matemática e as problemáticas matrizes que insistem no esgotamento de conteúdos extensos que muitas vezes estão fora das possibilidades dos alunos, é um dos outros grandes problemas na educação do campo. Contudo, para a formação de um sujeito crítico sobre sua posição e responsabilidade no e com o mundo, reconhecemos a necessidade do professor fazer adaptações necessárias no currículo. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2001, p. 199), afinal “uma coisa é o currículo no papel. Outra coisa é o currículo ensinado na sala de aula e vivido na escola. E uma coisa diferente é o currículo efetivamente aprendido pelo aluno. É esse o único que interessa, pois é o único real ou efetivo”.

A nossa preocupação é essa, a aprendizagem efetiva dos alunos. Estamos preocupados com sua apropriação do currículo para sua leitura de mundo. Entendemos com Oliveira (2001) a problemática do currículo oficial com um exagero de conteúdos que, dificilmente, conseguimos refletir em profundidade com os alunos. Se escolhemos encerrar o currículo, trabalhando todos os conteúdos, na maioria das vezes seguimos sozinhos, pois os alunos há muito tempo ficaram para trás sem conseguir se apropriar dos conteúdos transmitidos pelo professor. Some-se ainda a dificuldade de esgotar o currículo oficial com uma classe composta por alunos que aprendem e compreendem de forma e ritmos diferentes. Por isso, pensamos na necessidade de discutir que alunos queremos formar e para quem. Para formar sujeitos produtores de conhecimento precisamos superar a ideia de uma aula cheia de alunos reprodutores das técnicas a eles ensinadas.

A adaptação que fizemos contou com vários compartilhamentos, reflexões, críticas, sugestões e contribuições entre educadores da matemática de escolas rurais. Todos os envolvidos percebiam a necessidade de mudanças, alguns dos pontos levantados na incrementação dos conteúdos foram: a matemática financeira nas atividades rurais, perímetro e área de terrenos rurais, espaços reais utilizando o recurso campesino, entre outros aspectos interdisciplinares como a história do lugar em que vive.

A meta 3 foi a que teve maior efeito, a mais importante no decorrer da experiência, juntamente com outros professores de escolas rurais que trabalham com a disciplina de matemática. Identificamos uma acentuada deficiência dos livros didáticos em criar problemas relacionados à cultura camponesa, a maioria deles sequer faz referência ao campo. Isso pode dificultar o interesse dos alunos em realizar as atividades matemática, afinal tratam somente de coisas distantes de seu mundo vida. A falta de interesse provavelmente implica em

dificuldade de interpretação do problema matemático uma vez que não faz parte do seu repertório o esforço para entendimento do problema pode ser maior.

A título de exemplo do que estamos dizendo exponho e comento uma atividade realizada. Antes de trabalhar com a adaptação de alguns exercícios em sala, apliquei um exercício do livro didático sobre o conteúdo de números inteiros na turma do 7º ano, embora fosse um problema envolvendo uma situação matemática considerada simples de resolver, o texto trazia elementos desconhecidos para alguns alunos daquela turma. A questão era a seguinte:

“O Edifício onde César trabalha tem vários andares inclusive no subsolo. O andar térreo é considerado o andar zero. Responda as questões seguintes usando números inteiros (positivo ou negativo). A) Um elevador partiu do térreo, subiu seis andares, parou e, em seguida subiu três. Em que andar ele se encontra?”

Ao pedir que os alunos resolvessem a questão, eles começaram a fazer questionamentos importantes para entender a situação problema. Perguntaram o que seria “subsolo e térreo” de um edifício. Muitos ali nunca haviam entrado em um elevador ou sequer visto um edifício, a não ser na TV. É claro que todos eles devem conhecer a realidade de um modo geral, não desprezando o meio urbano, pois é um aspecto de grande importância na formação pessoal e social de cada um, além de que o conhecimento não deve ficar limitado apenas ao ambiente rural. Porém, é evidente que problemas matemáticos como esse geram dificuldade em interpretar o problema matemático. Para resolvê-lo não bastavam os conhecimentos matemáticos de operações com números inteiro, era necessário saber o que significavam subsolo e térreo de um edifício. O professor pode explicar essas palavras e contextualizar os alunos em uma situação diferente da que estão acostumados? Claro que sim! Contudo como conseguiremos que os alunos sejam autônomos na interpretação de situações problemáticas se, senão sempre, na maioria das vezes há a necessidade de explicações longas do professor sobre determinada palavra no enunciado de um problema. Por esse motivo, chamamos a atenção à necessidade de haver mais situações problemas envolvendo o contexto dos alunos.

Na aula seguinte propusemos um problema diferente, porém sobre o mesmo conteúdo, a questão pedia que eles fizessem a representação em números positivos e negativos da retirada de pés de alface de uma horta e a plantação de novas mudas. As mudas plantadas seriam representadas em números positivos e as alfaces retiradas, para consumo ou

comercialização, seriam representadas por números negativos. Todos os alunos conseguiram desenvolver o problema sem dificuldade. A elaboração do problema não foi algo difícil após cumprir todas as metas anteriores, conhecer a realidade dos alunos ajudou bastante, pois sabíamos que utilizar a horta como artifício do problema iria facilitar muito na interpretação dos alunos. Trazer a realidade deles para um problema matemático, os instigou a resolver a questão. Como afirma D'Ambrósio (1986):

O ciclo realidade-indivíduo-ação-realidade é profundamente afetado pela modificação de sua lógica interna, que resulta da adoção de novas formas de linguagem e codificação, tal como codificação matemática, por exemplo. As técnicas matemáticas mais avançadas que ele adquiriu sua busca de motivação e interesse que brotam da formalização que está sujeita ao processo de tornar-se matematicamente instruído – no sentido de adquirir conhecimento e técnicas da ciência matemática estabelecida – e ao desenvolvimento de uma terminologia especial e uma forma estruturada de pensar, tornam-se crescentemente alienadas de sua realidade, significando esta o meio ambiente ou realidade física e natural e também, o que é ainda mais importante, a realidade social e cultural. (D'AMBRÓSIO, 1986, p. 59 e 60)

Com D'Ambrósio (1986) reconhecemos a relevância de se oferecer ao sujeito aprendente a possibilidade de refletir sobre sua realidade e, nesse movimento, agir sobre a mesma e continuar o processo. Essa é, para nós, uma excelente estratégia para aguçar a curiosidade dos alunos e, conseqüentemente, despertar-lhes o interesse. Agindo assim o professor, e mais especificamente, o professor do campo pode atrelar os conteúdos com os quais trabalha com as realidades vivenciadas pelas comunidades atendidas. Conhecendo e valorizando a cultura local, fazendo a diferença dentro da escola e em sua prática pedagógica.

A quarta estratégia, de trazer os conhecimentos e experiências que os alunos já têm e relacionar nas aulas de matemática, se encaixou bem à terceira estratégia, deixando com que eles contribuíssem na elaboração de questões e na resolução delas. Pois, segundo Stainback (1999),

o envolvimento dos alunos em suas próprias experiências de aprendizagem e no planejamento e na implementação de experiências de aprendizagem intencionais e significativas para seus colegas é considerado fundamental para as turmas inclusivas. Os alunos podem propor atividades, reunir materiais e organizar e implementar qualquer ajuda de que algum deles necessite (STAINBACK, 1999, p.246).

Embora Stainback (1999) esteja tratando da questão da inclusão, assumimos a perspectiva de que todos temos, em algum grau, necessidades educacionais especiais e por

esse motivo todos precisamos de situações que nos estimulem a nos envolvem no processo de aprendizagem.

A quinta e última meta, porém não menos importante, é a forma de avaliar cada aluno. Consideramos importante avaliar todo o processo de aprendizagem, e não limitar apenas em instrumentos de avaliação como provas e trabalhos no final de um bloco de atividades ou de um determinado conteúdo. Ressaltamos que em uma sala de aula, todos são diferentes, assim, cada sujeito apresenta sua particularidade em relação à forma de aprender e, decorrente disso, suas potencialidades merecem ser levadas em consideração. Isso nos fez entender, e praticar, o processo avaliativo como “um permanente exercício de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais manifesta juízos de valor [que permitiu] reorganizar a atividade pedagógica”. (BRASIL, 2001).

Não teríamos resultados positivos se a mudança não fosse feita por completa, toda a adaptação do currículo, livro didático, e transformação na metodologia, seria em vão se a avaliação também não fizesse parte da proposta de ensino. A avaliação não existe e não opera por si mesma, está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)

Nesse sentido, Luckesi (2003) sugere uma avaliação escolar que seja contínua em sala de aula, não se limitando apenas em exames finais. Para ele, a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios. E essa é a perspectiva que adotamos.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Esse movimento de reflexão das aulas de matemática na Escola Vale do Amanhecer ainda em continuidade é uma iniciativa de contribuir com a luta da Educação do campo e inserir a matemática na realidade camponesa.

As estratégias desenvolvidas não foram fáceis de se cumprir durante todo esse tempo, porém, a cada dia, percebemos que a mudança acontece gradativamente, a interação professor e aluno, o interesse pela matemática, a participação nas aulas, o desenvolvimento cognitivo em relação à autonomia para interpretar problemas matemáticos. Mas, acima de tudo, destacamos a valorização por parte dos alunos com a cultura camponesa, reconhecendo-se como pessoas que tem seu valor no mundo e com o mundo.

Os alunos que tinham dificuldades com conceitos básicos da matemática, conseguiram um bom desempenho a partir da estratégia 3, de relacionar a matemática com o conhecimento que eles já têm de experiências próprias. Foram incentivados a desenvolverem problemas que envolvem exemplos de suas vivências e isso contribuiu para entenderem a interpretar enunciados de exercícios. Como? Simples, para escrever seus problemas eles precisavam ver como os enunciados eram escritos nos problemas dos livros didáticos e isso contribuiu com o desenvolvimento, para além da escrita, mas também da interpretação dos problemas matemáticos. O processo de elaborar problemas é uma atividade excelente, pois auxilia ainda no desenvolvimento da criatividade dos alunos, capacidade muito importante para a resolução de qualquer problema. Dessa forma não restringimos nossas aulas a explicações sobre técnicas, aplicadas a exemplos para serem posteriormente reproduzidas em exercícios de fixação. Estamos realizando um ensino de matemática valorizando “valores e vínculos culturais, que são partes integrantes dos recursos desenvolvidos e aproveitados na construção do conhecimento” (MONTEIRO; LEITÃO; ASSEKER, 2009, p. 72).

Percebemos que a adaptação dos problemas matemáticos do livro, assim como pedir para os alunos elaborarem exercícios conforme suas vivências, desempenhou grande diferença no interesse pelo aprendizado. Realizar aulas com essa perspectiva tornou os alunos mais envolvidos com as aulas de matemática. Cabe dizer que conhecer a realidade dos alunos intensificou a relação professor-aluno, proporcionando aulas mais dinâmicas, descontraídas e alegres. Freire (2004) assegura que a alegria tende a ser uma das qualidades imprescindíveis e

que necessita ser debatida e instituída no contexto político pedagógico, pois tais práticas não se concretizam apenas a partir de ciências e técnicas, segundo ele:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista (FREIRE, 2004, p. 120).

É importante destacar que, entre as 4 turmas, de 6º ao 9º ano, durante esses três anos de experiência, dois alunos não apresentaram avanço algum, mesmo depois de várias tentativas de metodologia e recursos. O que percebemos ao longo desse projeto, foi que suas dificuldades estariam fora de nosso alcance, algo que necessita de uma ajuda médica ou psicológica e principalmente familiar. Isso nos remeteu a uma sensação de incapacidade e frustração, pois não conseguíamos alcançar aqueles alunos de forma que o aprendizado acontecesse. Contribuiu para isso a rejeição dos pais desses alunos que não reconheciam as especificidades e dificuldades dos mesmos em relação à aprendizagem. Esse não aceitação por parte da família de uma possível deficiência intelectual, dificulta ainda mais o processo de aprendizagem, pois entendemos que todos (professores, pais, profissionais da escola, familiares, comunidade, profissionais da área de saúde, dentre outros) precisamos trabalhar juntos para um melhor desenvolvimento de nossos educandos. Por exemplo, quando o aluno com algum tipo de dificuldade cognitiva não tem laudo médico de necessidade educacional especial inviabiliza a disponibilidade de um professor de apoio. Porém, sempre buscamos oferecer o melhor trabalho possível para que não fossem excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Rodrigues (2000), na medida em que os pais enxergam seu filho e não a deficiência, possivelmente se surpreenderão a cada instante com a sucessão de conquistas e descobertas significativas, que favorecerão não só o processo de construção do conhecimento, como a sua inclusão social. Sem o diagnóstico médico nos encontramos de mãos atadas, mesmo pesquisando sobre o assunto e trabalhando de forma diferenciada com esses alunos, na verdade, se os pais não aceitam a deficiência do filho, qualquer tipo de tratamento está condenado prematuramente ao fracasso. Carvalho (1998), fala que, a intervenção precoce pode diminuir as dificuldades dos pais em aceitar seu filho diferente, e ajudá-los a ter uma visão mais realista e positiva das suas verdadeiras possibilidades de desenvolvimento.

A negação dos pais para com a singularidade desses alunos não era descaso com seus filhos, essa recusa pode ser associada à falta de informação do povo do campo e ao abandono do poder público com os camponeses. Muitos pais entendem que se o filho for diagnosticado com algum tipo de deficiência, teriam de enfrentar mais uma vez a negligência das autoridades públicas. Assim, sem condições de bancar qualquer tipo de acompanhamento médico ou psicológico, a família acaba se resignando e aceitando a situação.

Apesar desse caso específico e considerando que o aprendizado nunca será homogêneo em nenhum ambiente, podemos dizer que conseguimos bons resultados com a maioria dos alunos. Eles mostraram ter perdido o medo da “temerosa” matemática e já resolviam com mais desenvoltura e independência os problemas matemáticos propostos, assim como conseguiam elaborar problemas relacionados às suas vivências. A participação deles na elaboração de problemas, os tornaram cada vez mais, sujeitos críticos e participativos na construção do conhecimento matemático.

É certo que um educador crítico e reflexivo busca desenvolver seu fazer pedagógico, constrói e reconstrói continuamente suas ações, pois se reconhece em um constante processo de formação. As estratégias desenvolvidas na escola “Vale” se deu por meio de estratégias, relacionando teoria e prática, assumida por nós educadores objetivando a melhoria da educação pública das pessoas no campo. Estamos, constantemente, colocando em nossa prática pedagógica uma compreensão de que o ato de “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção aconteça” (FREIRE, 1996, p. 22-23).

Destacamos que a adaptação dessa abordagem pedagógica tem a ver com um reconhecimento de alunos como sujeitos de aprendizagem. Por isso, adotamos uma abordagem pedagógica ativa, ou seja, que reconhece o aluno como produtor de conhecimento. E, por esse motivo, buscamos propor situações pedagógicas em que os alunos fossem ativos em seu processo de aprender. Fazer isso, para alguns alunos, não foi muito agradável inicialmente, pois tiraram eles da zona de conforto, exigindo maior participação nas aulas principalmente de forma prática. Porém, ao longo dos dias, a situação foi mudando e esses alunos já faziam questão de colaborar na elaboração de novos problemas matemáticos trazendo exemplos da sua realidade, e assim, apresentaram maior disposição em aprender os conteúdos trabalhados. Os parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que:

É fundamental não subestimar a capacidade dos alunos, reconhecendo que resolvem problemas mesmo que razoavelmente complexos, lançando mão de seus conhecimentos sobre o assunto e buscando estabelecer relações entre o já conhecido e o novo. (BRASIL, 2001)

Reconhecer os pequenos avanços do projeto durante essa experiência foi extremamente importante para os alunos se sentirem valorizados como sujeitos e conseqüentemente começarem a valorizar a realidade em que se inserem, qual seja, a cultura camponesa.

O respeito e a valorização não só do campo, mas de qualquer diferença é um fator central para o desenvolvimento de uma sociedade que só tem a ganhar com a inclusão de todos e com o reconhecimento de suas especificidades, de modo a assegurar que cada cidadão usufrua igualmente de oportunidades e de direitos.

A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2007, p. 2-3).

Assim, buscamos superar os desafios ora apresentados em relação a sanar as dificuldades em matemática de nossos alunos e em lhes estimular um ensino mais significativo porque estava mais próximo às suas vivências pessoais. Para nós, os resultados foram muito positivos porque os alunos se envolveram com nossas sugestões. Nos mostramos sempre preparados para pensar um planejamento, realiza-lo com os alunos e refletir sobre ele para aperfeiçoá-lo sempre que necessário. Para nós esse é o papel real do educador, se propor a renovar-se todos os dias e não desistir da busca em oferecer uma educação de qualidade. FREIRE e SHOR (1986, p.67) consideram que “os professores que temem a transformação também podem ser atraídos para a pedagogia libertadora”. Muitos docentes ainda vivem momentos de incertezas em suas práticas pedagógicas. O que podemos dizer a partir do trabalho realizado? Que mudar é possível e faz um bem enorme sentir que estamos contribuindo com a formação de cidadãos capazes de se inserir no mundo e, para além disso, de modificá-lo na busca constante em diminuir injustiças.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, Roseli. S; MOLINA, Mônica, C. (Org:)**Por Uma Educação do Campo**.5 ed - Petrópolis, Vozes, 2011. 214 p

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (Por uma Educação do Campo)**. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas** Petrópolis: Vozes, 2004

ARROYO, Miguel G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cadernos CEDES**. Vol. 27, nº 72. Campinas. 2007. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622007000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004). Acesso em 18 de agosto de 2017.

BEZERRA NETO, Luiz. **EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações, 2016

BOF, Alvana Maria. et al. **A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura**.(Org.). A educação no Brasil rural. Brasília: Inep, 2006. Cap. III, p. 69 – 137

BRANDÃO, Carlos. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999

BRASIL. **Constituição Republica Federativa do Brasil**, 1988. Ministério da Educação.

BRASIL. MEC. **Conselho Nacional de Educação –CNE**. Parecer nº 36/2001. Brasília. 2001.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 7352, de 2010**. Brasília, novembro de 2010.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “ Por Uma Educação Do Campo” 2002

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante. 2003

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. - São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

DAVIS, Claudia. Oliveira. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

EGAMI, Cintia Yumiko ET AL. **Panorama das Políticas Públicas do Transporte Escolar Rural. Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes – CEFTRU**. Universidade de Brasília – UNB Campus Universitário Darcy Ribeiro - Caixa Postal 04516 - CEP: 70.919- 970 - Brasília (DF).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4. ed. Cortez 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983. 150p.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, António. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253p

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. PhD, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – Brasil. Disponível em: <[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_brasil.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

GATTI, Bernadete A. **Questões em torno da qualidade da formação de professores. Formação de professores e carreira**. 2ª. Ed. Campinas/SP: Autores associados, 2000. Cap. V, p. 39-58.

GOLDANI, Andrea. TOGATLIAN, Marco Aúrelio. COSTA, Rosane de Albuquerque. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola**. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

LUCKESI, C.C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. IN: **O diretor articulador do projeto da escola**. Borges, Silva Abel. São Paulo, 1992. FDE. Diretoria Técnica. Série Idéias nº 15.

MONTEIRO, Carlos Eduardo; LEITÃO, Valdenice; ASSEKER, Andreika. **Ensinando matemática em contextos sócio-culturais de educação**. Horizontes, v. 27, n.1, p. 69-78, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CHADWICK, Clifton. **Aprender e Ensinar**. São Paulo: Global, 2001.

PESSOA, Jadir de M. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de M. (Org):**Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.229 p. p 13-28.

PESSÔA, Vera Lucia. S. e RAMIRES, Júlio César de L. Amostragem em pesquisa qualitativa: subsídios para a pesquisa geográfica. In: MARAFON, Gláucio José et al.(Org):**Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2013. 540 p. p. 117-134.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. 2004

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST.2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 135.