

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O OLHAR DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA

Andressa Franco Vargas<sup>1</sup>; Eleni Bisognin<sup>2</sup>

### RESUMO

A Educação do Campo no Brasil é uma modalidade de ensino que visa garantir o acesso a educação em comunidades rurais, abrangendo diversas culturas. Tendo em vista este cenário, olhares se voltam para o trabalho do professor. Com isso, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa sobre a concepção de professores de Matemática que atuam em escolas do campo sobre a Educação do Campo a partir de suas próprias vivências. Assim, realizamos uma investigação via questionário aberto aplicado com um grupo de professores de Matemática que atuam em escolas do campo em um município da região oeste do Rio Grande do Sul. Os dados coletados em conversa com os sujeitos foram analisados de forma descritiva interpretativa. Os resultados apontam a importância proporcionar espaços de formação continuada que atendam às necessidades e oportunizem o desenvolvimento e planejamento de práticas.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Escolas do Campo, Culturalidade.

**Eixo Temático:** Educação, Cultura e Comunicação (ECC)

### 1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil, desde meados dos anos 30 se constituiu por meio de lutas e movimentos sociais como uma modalidade de ensino que preza a valorização e o direito de acesso a educação em comunidades de zona rural, visando assim, a oferta e o fortalecimento da educação de nível básico e superior nestas localidades, englobando as mais diversas culturas (BRASIL, 2010).

Esta diversidade cultural, é abordada em muitos documentos norteadores da Educação do Campo, sendo tratada como elemento chave para discussões e práticas desenvolvidas nas instituições de ensino, uma vez que estas se localizam nas mais diversas regiões brasileiras e acabam por atender comunidades de ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, caiçaras etc.

<sup>1</sup> Apresentador-Universidade Franciscana, andressavargas1@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Franciscana, eleni@ufn.edu.br

Nesta perspectiva, o campo passa a ser visto como um amplo espaço que vai muito além de um perímetro distante da zona urbana, mas sim, um espaço que é capaz de abraçar as especificidades e estreitar a conexão entre os sujeitos que nele vivem com sua própria existência social, enaltecendo a importância da sua origem, crenças, mitos e concepções (BRASIL, 2013).

A partir disso, se entende que as relações entre escola e cultura não podem ser vistas de forma desassociada, e sim como uma grande teia, tecida e moldada no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Frente a este cenário, se vê a necessidade do estabelecimento de um currículo contextualizado e adaptado, conforme o previsto em lei. Na oferta da Educação Básica para a população do campo

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” (BRASIL, 1996, p. 21).

Ou seja, objetivando a formação integral do indivíduo, a escola do campo passa a olhar aspectos que facilitam o entendimento do espaço escolar como parte importante da comunidade e que olha para esta como um ponto de apoio, integrando assim, cultura, ciência e pessoas (FORQUIN, 1993).

A partir desta integração e dá inserção da culturalidade no espaço da sala de aula, olhares se voltam para o trabalho do professor, visto que o mesmo passa a ser um elemento essencial para o desenvolvimento destas ações que trazem a cultura como o centro de discussão de conteúdos programáticos.

Em linhas gerais, os cursos de formação inicial, não costumam abordar a questão da Educação do Campo e suas especificações, o que implica na necessidade de oferta de cursos de formação continuada, promovendo assim o debate, a interação entre pares e, a elaboração de práticas e intervenções que atendam as demandas existentes.

Estes momentos formativos proporcionam ao professor da escola do campo um espaço para debater e entender as necessidades e as demandas existentes nesse contexto, oportunizando assim que este tenha subsídios para adaptar sua prática (VARGAS, 2020b).

Com isso, o presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa sobre a concepção de professores de Matemática que atuam em escolas do campo sobre a Educação do Campo, a partir de suas próprias vivências.

Para atender o objetivo citado, realizamos uma investigação via questionário com um grupo de professores de Matemática que atuam em escolas do campo em um município da região oeste do Rio Grande do Sul. Neste trabalho, em especial, serão apresentados alguns resultados obtidos neste aplicação e as considerações possíveis após análise dos dados obtidos.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionado anteriormente, a investigação aqui apresentada se deu por meio da aplicação de um questionário aberto contendo quatro questões abertas sobre o conhecimento dos professores sobre: a) a Educação do Campo e seus documentos norteadores; b) aspectos metodológicos; c) preocupação com a contextualização de conteúdos; e d) preparação para o trabalho em escolas do campo.

A partir destas inquietações, os seguintes questionamentos: I) Você tem conhecimento sobre os documentos norteadores da Educação do Campo? Quais?; II) Que adaptações metodológicas você realiza para o trabalho no contexto do campo?; III) Há uma preocupação de contextualizar a ciência com os aspectos culturais da comunidade?; IV) Você se sente preparado para realizar ações como estas em sala de aula?.

Para a aplicação, realizada no primeiro semestre de 2022, contamos com a colaboração de um grupo de quatro professoras que lecionam a mais de cinco anos em duas escolas do campo de um município localizado na região oeste do Rio Grande do Sul.

Vale se ressaltar que além das entrevistas realizadas, também tivemos contato com o ambiente escolar onde as participantes da pesquisa atuam, em busca de maior entendimento sobre o contexto e os aspectos culturais vivenciados e valorizados pelas comunidades.

No capítulo a seguir, apresentamos as análises dos resultados obtidos, apresentadas de forma descritiva interpretativa, prezando pela imparcialidade na descrição das situações e experiências citadas.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES POSSÍVEIS**

Ao conhecer o cotidiano e a realidade das professoras participantes e suas respectivas instituições, foi possível identificar o quão é diferenciada a realidade do campo, os costumes, a organização, o perfil dos estudantes e demais características.

Sobre o primeiro questionamento (Questão I), referente aos conhecimentos dos documentos norteadores da Educação do Campo no Brasil, já foi possível identificar que, por mais que as professoras entendam que a escola do campo é cercada de fatores culturais e adaptações metodológicas são previstas, pouco conhecem sobre a legislação.

Porém, um fator chama a atenção, o destaque para a utilização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para o desenvolvimento das práticas. Uma das professoras ressaltou que utiliza ideias do PPP da escola como fonte teórica sobre a Educação do Campo e o entendimento do contexto escolar, o que é justificável, visto que as escolas devem disponibilizar o arquivo para o planejamento das atividades docentes e, no campo não é diferente.

Ainda assim, as quatro profissionais entendem que o conhecimento básico dos documentos é importante para que se entenda o contexto e a importância da culturalidade nas comunidades rurais e no desenvolvimento do trabalho nas escolas, sendo que estas discussões são ausentes no dia a dia.

E já pensando no dia a dia, trazemos o segundo questionamento (Questão II), referente as adaptações metodológicas realizadas nas práticas escolares no contexto do campo. Analisando os dados, se vê que somente 25% das participantes alegou que realiza adaptações levando em conta temáticas do cotidiano do campo.

As demais, destacam somente a questão de adaptar as ações pedagógicas de acordo com as necessidades das turmas e o nível pedagógico. Em ambos os casos, as docentes não expõem exemplos de como realizam este trabalho nas instituições e como são feitas estas possíveis adaptações.

Quando se conhece a realidade das escolas, se vê que os estudantes trazem consigo muitas concepções e vivências para o espaço da sala de aula e, nas escolas do campo não é diferente, atividades de setores como pecuária, pesca, agricultura são conhecidas pelos estudantes e suas famílias (VARGAS, 2020a).

Devido a esta variedade de elementos que podem ser abordados, são grandes as possibilidades de temas que podem ser explorados, de modo, a significar conceitos matemáticos que poucas vezes, na visão dos estudantes, possuem aplicabilidade em situações cotidianas.

Foi exatamente este fator que buscamos investigar com o terceiro questionamento (Questão III), sobre a preocupação de contextualizar a ciência com aspectos culturais que permeiam as ações na comunidade escolar

Sobre isto, três professoras destacam que há preocupação, entretando, deixam claro que não é uma tarefa fácil, pois mesmo tendo domínio de conceitos da área da Matemática, o fato de ter como base uma ação cotidiana para a discussão é algo que necessita de estudo e compreensão sobre esta ação e para isso é preciso tempo e conhecimento.

Muitas vezes quando não somos um parte de uma cultura e, sim, inclusos, certas habilidades e conhecimentos podem ser adquiridos pela aprendizagem e não herdade de instintos naturais (COTRIM; FERNADES, 2016). Por estas razões que se pode afirmar que a comunicação e interação dos indivíduos é um elemento fundamental para o desenvolvimento e elaboração de recursos e ações metodológicas no contexto do campo.

Uma das possíveis alternativas para o estabelecimento de atividades sob esta perspectiva cultural para aplicação em sala de aula seria a utilização de metodologias de ensino que possam abranger a culturalidade de uma comunidade sem deixar de lado conteúdos previstos.

A Modelagem Matemática, por exemplo, é uma metodologia de ensino que preza por valorizar o que cada indivíduo traz consigo a partir de suas vivências, experiências, crenças e concepções e a partir disso, são construídos modelos do mundo real que podem ser modelados por meio de conceitos matemáticos (BLUM, 1993).

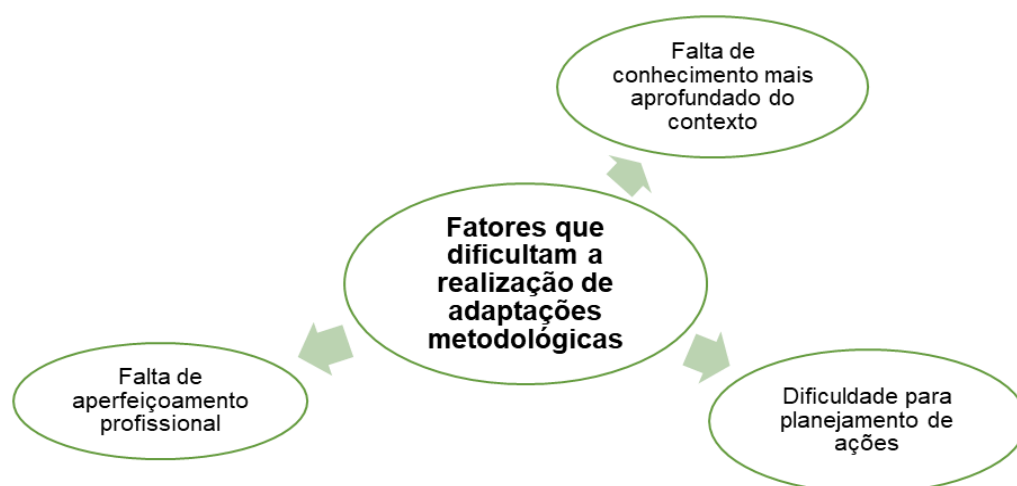


Outra opção é a Pedagogia da Alternância, uma alternativa metodológica que pode proporcionar a interação entre o estudante e seu meio, isto, por meio de momentos pedagógicos que ressaltam o campo, o trabalho das famílias e as práticas comuns nas comunidades onde as escolas estão situadas (TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Em ambos os casos, temos caminhos metodológicos interessantes e que podem auxiliar o professor na organização de atividades na discussão de aspectos oriundos do cotidiano em sala de aula.

A questão é, o professor se sente preparado para realizar ações como esta em sala de aula? É justamente este o último questionamento que trazemos para a conversa e para nossa surpresa, 100 % das entrevistadas alegam não estar pronta para realizar estas adaptações em sua prática (Questão IV). A imagem abaixo ilustra as razões comentadas pelos sujeitos, que foram apontadas como a causa para esta resposta.

Figura 01 – Fatores que dificultam a realização de adaptações metodológicas no contexto da Educação do Campo



Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se dizer que grande parte da preocupação das professoras com relação a esta implementação de estratégias adaptadas perpassa sobre o aperfeiçoamento

profissional e o conhecimento de metodologias e características dos documentos que podem e devem ser abordadas em sala de aula.

Todos estes elementos apontam para a necessidade de momentos formativos nos quais o professor pode trocar informações com seus pares, discutir sobre experiências, pensar sobre sua prática e aprender sobre aspectos específicos de sua realidade.

Ao findar as análises, entendemos que a prática docente é um subsídio para formar o professor para o contexto do campo, uma vez que este é um ser em construção e que possui suas próprias vivências, concepções, cultura e que o formam como indivíduo e também como professor.

É por estes fatores que autores como Marcelo Garcia (1999) apontam que a formação continuada não é um ato isolado, mas um instrumento que deve proporcionar ao sujeito uma construção a partir de suas próprias experiências e a bagagem profissional, estes aspectos, além de estarem relacionados a formação, se tratam de desenvolvimento humano.

Neste sentido, concluímos com estas reflexões, que há necessidade da ampliação de ofertas de cursos de formação continuada que atendam esta demanda e, que proporcione ao professor momentos formativos que o façam pensar sobre o desenvolvimento de práticas, planejamento de ações etc.

E para além, participar de discussões em grupo, troca de experiências, tudo isso, buscando o entendimento do papel do professor em uma escola com características específicas da Educação do Campo.

#### **4. CONCLUSÃO**

Autores como Caldart (2012), costumam tratar o ambiente da escola do campo como um “campo de possibilidades”, isto, devido ao fato de que a escola do campo deve ser pensada no campo e para o campo, de modo a atender as necessidades dos sujeitos que a frequentam, enaltecendo assim a participação da comunidade e o vínculo entre os aspectos sociais e culturais com o ambiente escolar.

É neste cenário de diversas possibilidades que se vê como essencial o trabalho e a visão do professor, sendo este, um dos atores principais no desenvolvimento de práticas que vão ao encontro destas questões culturais no espaço da sala de aula.

Assim, conforme o proposto neste estudo, é de extrema importância proporcionar espaços de formação continuada onde este professor possa ser ouvido e ser ouvido, contar suas experiências e expandir seus horizontes, pensar na sua prática e auxiliar seus pares em cenários similares, etc.

Entendemos que neste estudo, conseguimos ouvir as professoras e entender em partes, as demandas existentes, o pensamento sobre a Educação do Campo e a organização da prática docentes nas escolas em que atuam.

Os resultados apresentados confirmam dados já encontrados em outras pesquisas sobre a temática da Educação do Campo, em que a formação continuada ainda é um campo pouco explorado e que devido a este fato, a inserção de práticas e o pensar de metodologias adaptadas se tornar uma tarefa difícil, visto que não há uma quantidade significativa de pesquisas e materiais de fácil acesso que possam complementar o trabalho do professor (VARGAS, 2020b).

Por isso, concluí-se que a pesquisa em formação continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo é uma necessidade que emerge dos próprios sujeitos e das instituições de ensino em que atuam.

Sendo assim, pode-se pontuar que o trabalho realizado com as professoras neste estudo abre o horizonte para estudos futuros, pois uma vez conhecida a realidade, maiores são os subsídios para a elaboração de ações que vão ao encontro das necessidades existentes, sendo possível a partir disso, auxiliar, entender e ouvir o professor.

Entendemos que estes fatores são essências não somente para o fortalecimento da Educação do Campo, mas também, para a valorização das culturalidades existentes nas comunidades rurais do estado Rio Grande do Sul.



## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7352 de 4 de nov. de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Lex:** Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Brasília, p. 1-7, nov. 2010.

BRASIL. **Orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, p. 1-546, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.** Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 3 de out. de 2022.

BLUM, W. Mathematical modelling in mathematics education and instruction. In: BREITEIG, T. HUNTLEY, I. KAISER-MESSMER. G. **Teaching and learning mathematics in contexto.** Edited by Breiteig (etc.), Ellis Horwood Limited, Chichester, P. 3-14, 1993.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo.** São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23-57.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de Filosofia.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. V. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhoa. **Revista Brasileira de Educação,** v. 23, p. 156-168, 2003.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. de. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago., 2008.

VARGAS, A. F. **Do campo à matemática**: os princípios da modelagem matemática para uma aprendizagem significativa (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). 142 f. Santa Maria: Universidade Franciscana, 2020a.

VARGAS, A. F. Aspectos Curriculares da Educação do Campo e a Modelagem Matemática: relações possíveis. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 15, n. 1, p. 01-17, 2020b.