

## Professoras de matemática de escolas do campo: três escutas

### Mathematics teachers of rural schools: three listenings

Línlya Sachs  
 Mirian Maria Andrade  
 Jader Gustavo de Campos Santos  
 Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/PR/Brasil

#### RESUMO

Este artigo trata de uma pesquisa que faz parte de um projeto que busca olhar para escolas do campo e conhecer os professores que ensinam matemática nessas escolas. Aqui, focalizando o município de Bandeirantes, estado do Paraná, e suas duas escolas do campo da rede estadual, Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária e a Escola Estadual do Campo Lourenço Ormeneze, buscamos responder à questão “quem são os professores de matemática dessas escolas do campo?”. Para isso, mobilizamos a História Oral como metodologia e, então, compusemos as narrativas das três professoras de matemática dessas escolas. Com escutas atentas, conhecemos sobre suas escolhas, suas inspirações, como se tornam professoras dessas escolas em que trabalham, como lá se mantêm, o que pensam sobre as aulas de matemática, o que fazem nessas escolas, o que pensam sobre currículo, sobre avaliação, sobre a horta, sobre os alunos.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Educação do Campo. Escolas do Campo. História Oral.

#### ABSTRACT

This paper is about a research project's part that seeks to look at rural schools and meet the mathematics teachers of these schools. Here, focusing on the city of Bandeirantes, state of Paraná, and its two rural schools, *Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária* and *Escola Estadual do Campo Lourenço Ormeneze*, we tried to answer the question “who are the mathematics teachers of these rural schools?”. To do this, we mobilized oral history as a methodology and then we composed the narratives of the three mathematics teachers of these rural schools. With attentive listening, we know about their choices, their inspirations, how they go to those schools where they are, how they stay there, what they think about math classes, what they do in those schools, what they think about curriculum, about evaluation, about the garden, about the students.

**Keywords:** Mathematics Education. Rural Education. Rural School. Oral History.

#### Introdução: uma metodologia e uma tentativa a possibilidades de escutas

Um projeto busca olhar para as escolas do campo e, entre outros objetivos, visa conhecer os professores que ensinam matemática nessas escolas. Um projeto motivado, também, pela pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que revelou que, em 2005, dos 327.176 professores que lecionavam nas escolas do campo em todo o país, 65,1% não tinham formação em nível superior (INEP, 2007). Nesse projeto, um conjunto de estudantes e professores se propõe e se dedica a estudar questões relacionadas às escolas do campo. Um projeto e um objetivo que nos fazem chegar a

duas escolas localizadas no município de Bandeirantes<sup>1</sup>, estado do Paraná: o Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária e a Escola Estadual do Campo Lourenço Ormeneze<sup>2</sup>. É, portanto, sobre parte deste projeto que nos propomos a tratar neste texto. E, então, envolvidos nesse projeto maior, por um momento, nos colocamos uma indagação: quem são os professores de matemática dessas escolas do campo? Surge, então, o desejo de chegar a esses professores, de ouvi-los e de escutá-los. Ouvi-los e escutá-los sobre suas práticas, sobre suas práticas nas escolas do campo e o que eles podem nos dizer, como personagens desse espaço, sobre essas escolas e sobre ser professor de matemática nessas escolas. Por escutar e ouvir, entendemos, de acordo com Fiorentini (2012), que:

[...] ouvir teria o sentido de capturar um som pelo ouvido, enquanto escutar teria o sentido de busca de sentido e entendimento ao que se ouve, o que implica assumir uma postura de estudo e de produção de significados. [...] o escutar do pesquisador não consiste apenas em ouvir o que o professor diz, mas escutar o que está além, o que está nas entrelinhas do discurso do professor – o que é singular a cada um ou a “verdade” de cada um. Daí a importância de ampliar as escutas, de desenvolver pesquisas que acionem ou mobilizem vários modos de escuta, isto é, diferentes modos de significação e compreensão das experiências narradas pelos professores (FIORENTINI, 2012, p. 16).

Dialogamos, também, com Gomes (2014), que, ao falar de formação de professores, nos alerta que a formação de professores de Matemática em nosso país vem sendo pensada e debatida de modo muito genérico, sugerindo que este professor tenha uma formação única e válida em diferentes tempos e em diferentes lugares. Ao trazer essa preocupação, a autora nos apresenta um aspecto que precisa ser considerado quando nos preocupamos em olhar para os professores de Matemática:

[...] os agentes sociais que exercem ou exerceram a docência em Matemática no que hoje se chama de Ensino Básico no Brasil são muito diversos, como são diversos os meios e instâncias de formação que os proveem dos conteúdos e habilitações formalmente requeridas para o exercício de sua profissão, como são muito diversas as escolas em que atuam, como é desmesurada a diversidade geográfica, histórica, econômica, política e sociocultural das localidades e regiões do país em que vivemos (GOMES, 2014, p. 14-15).

Corroborando Gomes (2014), em instâncias diversas e numa pluralidade de situações geográficas, históricas, econômicas, políticas e socioculturais, estão as nossas escolas, os espaços em que estão inseridos esses agentes sociais, chamados de professores de matemática. Urge-nos, então, uma fundamentação teórico-metodológica que nos permita, como acenado anteriormente, ouvir e, mais do que ouvir, *escutar*<sup>3</sup> esses professores de matemática. Consideramos, então, uma aproximação desses nossos desejos de pesquisa com a História

<sup>1</sup> Município localizado na mesorregião Norte Pioneiro, do estado do Paraná, distando 35 km do município de Cornélio Procópio, onde está centrado este projeto de pesquisa. De acordo com o Censo de 2010, sua população era de 32.184 pessoas, sendo 12% desse total de habitantes da área rural (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, [2012]).

<sup>2</sup> Essas são as duas únicas escolas do campo da rede estadual, no município de Bandeirantes.

<sup>3</sup> Optamos pela grafia em itálico para diferenciar os significados de “escutar” e “ouvir”, como proposto por Fiorentini (2012).

Oral como metodologia, assim como Garnica (2014, p. 56) nos aponta: “metodologia não como um mero conjunto de passos procedimentais, mas como um caminho a ser trilhado em companhia da suspeição”. Apoiamo-nos, também, em Tizzo e Silva (2016, p. 30), quando afirmam que “pesquisas ‘não historiográficas’ também têm utilizado a HO [História Oral] como metodologia de pesquisa, já que esta atende as demandas de pesquisas preocupadas, em especial, com os significados atribuídos pelos sujeitos a suas vivências”.

Essa aproximação nos permitiu um contato com esses professores de um modo bastante agradável, respeitoso, atentos (teoricamente) às suas histórias e permeado por informações que nos possibilitaram entrar naquele contexto e compreendê-lo a partir de diversas e distintas interpretações. Mobilizamos a História Oral e, então, do modo como nos foi possível, compusemos as narrativas desses professores de matemática dessas escolas do campo. Entendemos que as narrativas, assim como Garnica (2014, p. 58), “criam realidades enquanto a comunicam” e, ainda, são “como um ‘contar’, como forma de construir sentidos (um sentido para o si-próprio – aquele que narra, narra-se ao mesmo tempo em que narra algo – e um sentido para o que é narrado) a partir de ações cravadas no tempo, usando a descrição sobre algo, alguém ou sobre si próprio” (GARNICA, 2012, p. 340). Esse autor ressalta a importância das narrativas para o processo de interpretação e afirma que “as narrativas orais, registradas em momentos de entrevista, são as matérias-primas por excelência de todo um processo hermenêutico que, entretanto, não dispensa narrativas outras, como por exemplo, as escritas” (GARNICA, 2014, p. 58). Nesta pesquisa, então, registramos as narrativas orais e escritas dos professores, seguindo os preceitos da História Oral.

Realizadas as entrevistas, elaboramos as transcrições (ou gravações), as textualizações, as negociações com os colaboradores (que, na verdade, se deram desde o primeiro contato até o momento de negociações sobre o uso das narrativas a partir dos textos escritos) e as autorizações de uso do material por meio das cartas de cessão. Para realizarmos essas práticas, buscamos apoio na literatura que trata sobre a História Oral na Educação Matemática: “A transcrição é o nome que damos à transformação do registro sonoro em texto ‘fiel’” (VIANNA, 2014, p. 75). Alertando os possíveis perfeccionistas, o autor sugere que “é necessário admitir que a transcrição jamais ficará ‘perfeita’” (p. 75) e que é preciso escolher um momento de deixar de melhorar essa transcrição e partir para a fase da textualização, que se constitui a partir daquela transcrição que se toma como a final. A transcrição pode ser entendida, ainda, de acordo com Garnica (2014), como sendo o “primeiro momento de transformação da narrativa oral em texto escrito” (p. 58) e a textualização “os momentos subsequentes em que o texto escrito é continuamente refinado pelo pesquisador de modo a, mantendo as características centrais do modo de dizer do depoente, organizar o depoimento de acordo com as intenções da pesquisa” (p. 58-59).

Vianna (2014) também se refere à textualização e coloca ao leitor que se trata do momento em que se “transforma a entrevista de ‘língua falada’ em um texto de ‘língua escrita’, um texto que terá a estrutura, o formato e o grau de elaboração conceitual e técnico que lhe possa ser dado pelo autor” (p. 76). Segundo o autor, essa pode ser considerada a etapa mais problemática e mais sujeita às críticas do trabalho. Para Garnica (2008, p. 156), a textualização “compõe-se de vários momentos, indo desde a simples ‘limpeza’, retirando os ‘vícios’ de linguagem, podendo passar por reorganização de informações transcritas [...] a chamada transcrição”, que é quando se faz a opção por dar um tratamento com estilos

diferenciados ao texto, sejam elementos de ficção, de teatro, da literatura, ou outros. As negociações, que nos permitiram ter esse material cedido para a pesquisa, determinam, sobretudo a partir das textualizações, o momento em que os colaboradores, por meio da carta de cessão, autorizam e cedem a narrativa escrita para os autores do texto, que são considerados, então, os autores das textualizações disparadas pelas transcrições. É por isso que Vianna (2014) afirma que as textualizações, ao serem cedidas e autorizadas por meio de um documento, se tornam propriedade do autor da textualização.

Neste processo de aproximação com a História Oral, do contato com os colaboradores e da realização das entrevistas e demais práticas próprias desta metodologia, as reflexões apresentadas por Matucheski (2016) nos acalentaram, talvez, por sentirmos certa proximidade aos seus medos:

Senti que entrevistar é, também, mexer na vida do outro – por vezes, disparando memórias que os colaboradores gostariam de não lembrar. E senti que textualizar é mexer na fala do outro! Tive medo de alterar a fala dos colaboradores, e de mudar o sentido do que eles falaram em suas entrevistas. Senti medo de que os colaboradores não se reconhecessem nas textualizações que eu precisava elaborar (p. 338-339).

No alerta de Garnica (2008), de que se deve compreender a textualização “não como uma intervenção num texto que é de outro, mas como uma elaboração do pesquisador a partir do que o outro narrou. É um texto, portanto, já impregnado de interpretações e vieses” (p. 157), encontramos, talvez, o conforto para os nossos medos, medos esses, também, da aproximação que propúnhamos, sem antes tatear essas práticas de pesquisa com mais profundidade.

### **Apresentações: uma história que diz sobre Andrea, Cíntia, Maria Aparecida e as escolas do campo**

E, então, repetimos a pergunta que nos traz aqui: quem são os professores de matemática das escolas do campo do município de Bandeirantes, estado do Paraná? Respondemos, com uma correção: professoras. São três mulheres, chamadas Andrea, Cíntia e Maria Aparecida<sup>4</sup>. Façamos, então, as devidas apresentações.

\*\*\*

Andrea é licenciada em Ciências, com habilitação em Química, com especialização em Inclusão, Metodologia de Ensino e Prática de Ensino de Ciências, e leciona há 29 anos. Atualmente, é professora de química e de matemática. Tornou-se professora por influência da mãe, hoje professora de matemática aposentada, que a levou a se apaixonar pela profissão, e a paixão pela química deu-se por influência de uma professora que teve no Ensino Médio. Iniciou sua carreira no Colégio Estadual Nobrega da Cunha<sup>5</sup> na disciplina de Ciências e, em seguida, após concluir a habilitação em Química, trabalhou no Colégio Estadual Cyríaco

<sup>4</sup> Os nomes das professoras são reais e foram por elas permitidos de serem divulgados em cartas de cessão de direitos das entrevistas, realizadas, respectivamente, em 18 de abril de 2017, 22 de abril de 2017 e 16 de junho de 2017.

<sup>5</sup> Escola do município de Bandeirantes, estado do Paraná.

Russo<sup>6</sup> e demais escolas do município de Bandeirantes. A experiência com a educação do campo é de longa data, pois trabalhou por aproximadamente 15 anos no Colégio Estadual Usina Bandeirantes<sup>7</sup>, até seu fechamento. Após cinco anos afastada da educação do campo, Andrea optou por trabalhar no campo novamente, no Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária, no qual atua hoje, embora continue também atuando em escolas urbanas.

\*\*\*

Cíntia é licenciada em Ciências, com habilitação em Matemática. Iniciou sua carreira de docência após a conclusão do curso de Magistério<sup>8</sup>. Assim, começou trabalhando na rede escolar municipal nas turmas de primeira a quarta série<sup>9</sup> do Ensino Fundamental, em escolas da zona urbana do município de Bandeirantes. A decisão de ser professora partiu das brincadeiras de criança e a escolha pela matemática deveu-se a um professor de matemática que teve na quinta série<sup>10</sup>, que foi sua inspiração. Segundo ela, foram as aulas com esse professor que lhe permitiram compreender a matemática e, a partir de então, tomar gosto pela disciplina. Ela é professora no Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária há 25 anos – inicialmente, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, hoje, professora de matemática nos sexto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental. No ano de 2016, ela também lecionou na Escola Estadual do Campo Lourenço Ormenezze, onde ministrou aulas de matemática para o nono ano do Ensino Fundamental. Com a redução da carga horária de horas-atividade<sup>11</sup> no início de 2017<sup>12</sup>, os professores permanentes tiveram que assumir mais turmas e, em alguns casos, aulas de alguma disciplina correlata e, por conta dessa redistribuição de aulas, não foi possível que Cíntia completasse uma jornada de trabalho com a quantidade de aulas que desejava, nesta escola. Por isso, atualmente, Cíntia leciona apenas no Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária.

\*\*\*

Maria Aparecida é licenciada em Ciências, com habilitação em Química e, ao longo da sua vida profissional, fez três cursos de especialização na sua área de formação. Sua motivação para ser professora deu-se pelo contato com outras alunas do colégio que eram filhas de professoras e que, no Ensino Médio, fizeram o curso de Magistério. Ela decidiu que faria o mesmo, já que sempre estava envolvida com crianças na igreja onde atuava como catequista. Iniciou sua carreira dando aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, como na época havia muitas escolas na zona rural, atuou em algumas dessas escolas por aproximadamente 10 anos. Passados alguns anos trabalhando na cidade, ela voltou a dar aulas em uma escola do campo, o Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária,

<sup>6</sup> Escola do município de Bandeirantes, estado do Paraná.

<sup>7</sup> Escola fundada em 1947, no município de Bandeirantes, estado do Paraná, pelo proprietário da Usina de Açúcar e Alcool Bandeirantes S/A, com o objetivo de atender os colonos e seus filhos, trabalhadores desta e de outras usinas da cidade. As atividades da escola foram finalizadas em 2014.

<sup>8</sup> Referência ao curso Normal em nível Médio, que habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>9</sup> Quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, equivalentes aos atuais 2º ao 5º anos.

<sup>10</sup> Equivalente ao que atualmente é o 6º ano do Ensino Fundamental.

<sup>11</sup> “A hora-atividade [é] destinada ao professor em exercício de docência para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico será cumprida no mesmo local e turno das aulas” (PARANÁ, 2017).

<sup>12</sup> Referência à Resolução nº 113, de 16 de janeiro de 2017 (PARANÁ, 2017), que, em seu artigo 9º, diminuiu a carga de hora-atividade de sete para cinco, para professores com cargos de 20 horas semanais, implicando no aumento da carga horária em sala de aula (de 13 para 15 aulas).

trabalhando com as disciplinas de Química e Física no Ensino Médio. Após alguns anos trabalhando nessa escola, Maria Aparecida conta que, ao ser aprovada no concurso público, passou a alternar o trabalho entre escolas da zona urbana e rural, trabalhando bastante com Química e Matemática. No ano de 2016, iniciou o trabalho na Escola do Campo Lourenço Ormenezze, completando o “padrão”<sup>13</sup> com a disciplina de Matemática nos sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental. No ano de 2017, leciona matemática para a turma do nono ano dessa escola.

\*\*\*

Muito prazer em conhecê-las!

Essas são as únicas três professoras de matemática das duas escolas do campo do município de Bandeirantes<sup>14</sup>. Podemos *ouvir* o que há em comum entre elas: todas mulheres, licenciadas em Ciências, duas delas com habilitação em Química, com muitos anos de atuação profissional como professoras, sendo boa parte (ou a totalidade) desses anos em escolas do campo do município. Mas preferimos *escutar* suas singularidades – que ora se aproximam, ora se distanciam.

Assim como David (2012), entendemos que cada caso é um caso:

Iniciei a leitura das três narrativas<sup>15</sup> procurando pontos em comum e singularidades entre elas, para logo perceber que esse não era o melhor caminho: eram poucas as regularidades, não se evidenciava nenhuma categorização possível, e eram muitas as perguntas que surgiam e ficavam sem resposta. Ou seja, cada caso era um caso (DAVID, 2012, p. 219).

A seguir, tratamos daquilo que nos salta aos olhos, ou, de modo mais apropriado, que nos estala os ouvidos e nos permite ampliar as *escutas* e produzir significados que dialoguem com a educação do campo.

### **Uma escolha ou uma não escolha: o campo**

O que leva professores de matemática a atuarem em escolas do campo? Para essa pergunta não há resposta única, se considerarmos a multiplicidade de *campos*, de razões pessoais e profissionais, de formas de contratação de professores, de *escolas* e *escolas* do campo no Brasil.

Sabemos, porém, que, em muitos casos, o que leva professores a atuarem em escolas do campo não é uma escolha, mas a ausência dela. A má colocação nos processos seletivos ou concursos para contratação de professores para escolas públicas, municipais e estaduais, leva os candidatos a optar pelas escolas em que há vagas: escolas do campo. Nesse sentido, uma professora de matemática, entrevistada por Barbosa (2014, p. 133), afirma: “eu fui para escola

<sup>13</sup> Cada “padrão” é uma jornada de trabalho de 20 horas semanais.

<sup>14</sup> Não consideramos aqui os professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas apenas os professores da disciplina de matemática, dos anos finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio dessas escolas.

<sup>15</sup> Assim como este texto, produzido a partir de três textualizações de entrevistas com professores, em Teixeira et al. (2012), foram convidados diversos pesquisadores para escreverem onze textos, sendo cada um deles pensado e escrito a partir de três narrativas indicadas de um conjunto de treze textualizações de entrevistas realizadas com professores de matemática da região de Belo Horizonte.

em que tinha vaga e era a escola do campo”. Por serem distantes dos centros urbanos, onde reside grande parte dos professores – já que há poucos professores com formação superior residindo na zona rural –, fazendo com que esses professores passem muito tempo em transporte, muitas vezes com os custos pagos por eles próprios, por, em muitos casos, essas escolas do campo apresentarem sérios problemas de infraestrutura e por raramente haver algum tipo de incentivo para que os professores assumam aulas nessas escolas, é comum que elas sejam a última opção dos professores contratados.

E o que leva essas três professoras de matemática a atuarem nas escolas do campo do município de Bandeirantes? Uma escolha ou uma não escolha? Antes de responder a essas perguntas, sentimos a necessidade de abordar uma realidade do campo brasileiro e, também, bandeirantense<sup>16</sup>: o fechamento de escolas do campo.

Desde a década de 1980, com a diminuição da população rural no país, há um processo de fechamento dessas escolas que, de acordo com Souza (2012), tem tomado força na última década. No município de Bandeirantes, a situação não é diferente e isso aparece no relato da professora Andrea, que atuou por 15 anos no Colégio Estadual Usina Bandeirantes, até seu fechamento.

À população rural em idade escolar, resta apenas a opção de frequentar escolas distantes de seus domicílios, tendo que se submeter, muitas vezes, ao cansaço e aos perigos do transporte escolar – o que contraria o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura “o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990, p. 13566).

Diante dessa situação, foi alterada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2014, com o acréscimo do parágrafo único, que visa evitar o fechamento de escolas do campo:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014, p. 1).

Apesar das determinações legais, o fechamento dessas escolas ainda ocorre. E é nesse contexto que falam as professoras entrevistadas. Andrea inicia sua profissão em escolas urbanas e, de lá, vai para o Colégio Estadual Usina Bandeirantes. Órgãos competentes, pautados nos documentos que estabelecem uma escola como sendo do campo, não consideraram esse colégio como sendo do campo apesar de o Colégio Estadual Usina Bandeirantes ter sido um espaço que atendia, principalmente, filhos de trabalhadores rurais, cortadores de cana-de-açúcar, e trabalhadores da Indústria de Açúcar e Álcool Bandeirantes S/A e de outras usinas do município (COLÉGIO ESTADUAL USINA BANDEIRANTES, 2007). Motivos como a distância geográfica deste colégio do centro da cidade – 3 km – e serem os alunos, muitas vezes, filhos de cortadores de cana fizeram com que Andrea considerasse essa escola como uma escola do campo e afirmasse ter uma experiência de longa data com a educação do campo.

---

<sup>16</sup> Pertencente ao município de Bandeirantes, estado do Paraná.

Andrea fica cinco anos afastada da educação do campo e *opta* por trabalhar em uma escola do campo novamente, no Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária. Por que a opção? Não diz, mas é uma opção.

Cíntia *faz a opção* por atuar e continuar atuando em uma escola do campo: há 25 anos trabalha no Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária. Primeiro, devido a sua formação no curso Normal de nível Médio, em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, depois, como professora de matemática, em turmas de anos finais do Ensino Fundamental. Uma segunda opção é, em 2016, por assumir turmas na Escola Estadual do Campo Lourenço Ormeneze, mas que, por mudanças na atribuição de aulas do governo estadual, não consegue manter em 2017.

Outra opção que Cíntia faz é a de pesquisar sobre a educação do campo. Ela conta que frequentou um curso oferecido pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)<sup>17</sup> e, em sua pesquisa, quis abordar esse tema. Na época, ela afirma, em acordo com o seu orientador, desenvolveram estudos focados em etnomatemática, já que ele não possuía experiência com a educação do campo.

Maria Aparecida *opta* pelas escolas rurais, em seu início de carreira, quando atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental devido à sua formação no curso Normal de nível Médio. Por essas escolas, *opta* e fica por cerca de 10 anos. Ela conta que, quando começou a trabalhar como professora nos anos iniciais, havia várias escolas municipais funcionando na zona rural e ela teve a oportunidade de trabalhar em quase todas. Isso ocorreu, devido, em grande parte, ao fato de que, na época, ela ficou grávida e, então, a ela não foi atribuída uma sala de aula para assumir como professora responsável; ela cobria as outras professoras, sempre que alguma delas precisava faltar, o que deu a ela a oportunidade de visitar várias escolas do campo, que sempre estavam cheias de alunos.

Maria Aparecida deixa de lecionar na escola do campo por um período (que não nos esclarece qual foi), mas *opta* por voltar: passa a trabalhar no Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Candelária. Quando aprovada em concurso público, passou a alternar o trabalho entre escolas da zona urbana e rural. Por que a alternância? Opção ou falta de opção? Ela não diz. Diz apenas que, em 2016, começou a trabalhar na Escola do Campo Lourenço Ormeneze, na qual atua até hoje, em 2017.

### **Um as escutas: os alunos**

O que essas professoras *escutam* do que seus alunos dizem e vivem? Mas, considerando que as *escutas* são diárias na rotina das professoras, o que elas dizem sobre o que *escutam*?

Andrea diz que a escola do campo marca a vida do professor, pela realidade dos alunos. Eles sempre têm uma novidade para contar, seja sobre um trator que estavam dirigindo e que acabou encalhando ou sobre o contato próximo com os animais. Ela diz que muitas vezes, os alunos têm mais experiência do que ela, que vive na zona urbana.

---

<sup>17</sup> Trata-se de uma política pública de formação continuada do estado do Paraná, destinada a professores de um determinado nível na carreira, em que são desenvolvidas pesquisas com o objetivo de redimensionar a prática desses professores (PARANÁ, 2010).

O acolhimento é o destaque na fala de Maria Aparecida, que afirma que os alunos da escola do campo valorizam muito o professor. Mas ela também diz que esses mesmos alunos não se valorizam, que se sentem inferiores. Inferiores a quem? Por que esse sentimento? Ela não diz. Diz que se sente na obrigação de sempre “trabalhar” isso neles, para que se valorizem mais. Conta sobre uma aluna que teve no primário – que hoje também é professora – que sempre falava que adorava ver a professora descendo do transporte, que a menina olhava a professora dos pés à cabeça e que dizia que amava vê-la chegando à escola.

Cíntia, quando trabalhou na Escola Estadual do Campo Lourenço Ormeneze, em 2016, sentiu-se valorizada como professora e como pessoa. Ela diz que os alunos a viam como uma mãe, uma amiga e, no fim do ano, deixaram um depoimento no Facebook, dizendo que foi mais fácil aprender matemática com ela em razão dessa boa relação entre professor e alunos. Isso a deixou muito feliz, pois o que Cíntia busca é, além de ser professora, ser amiga dos alunos e considera que, assim, é mais fácil ensinar a matéria que é considerada pela maioria como não sendo fácil.

Para Andrea, os alunos são muito esforçados; em um trabalho realizado com eles utilizando as atividades das antigas olimpíadas de matemática, foi possível ver que eles têm se empenhado para alcançarem bons resultados e querem mostrar que podem obter sucesso nessas atividades.

Andrea nota que a maioria de seus alunos da escola do campo diz que quer fazer um curso superior em Agronomia, Medicina Veterinária ou um curso para trabalhar como Técnico Agrícola, pois têm vontade de continuar no campo ajudando os pais e um curso superior pode ajudar muito, já que os pais não tiveram essa oportunidade. Ela conta que eles gostam do lugar em que vivem e do que fazem e não querem morar na zona urbana.

Maria Aparecida fala, ainda, das dificuldades que os alunos vivenciam para frequentar as aulas, principalmente quando chove ou quando precisam ajudar os pais na época de safra.

Andrea também fala sobre os alunos que trabalham com os pais. Ela conta que a grande maioria ajuda os pais nos afazeres do campo: aqueles que estudam no período matutino voltam para casa e, após o almoço, vão trabalhar o restante do dia com os pais; já os que estudam no período da noite trabalham o dia todo e, muitas vezes, chegam esgotados para a aula.

Ela conta um episódio em que um de seus alunos havia passado a madrugada toda amarrando alfafa, pois à noite o orvalho deixa a alfafa mais úmida, o que torna a execução do trabalho mais fácil e, por causa disso, segundo ela, ele estava com a mão toda cortada. Após escrever a matéria no quadro, Andrea diz que ela mesma copiou a matéria no caderno do aluno.

O que as professoras podem fazer com essas *escutas*? Fazem o que podem.

### **Outras escutas: as aulas**

Como são as aulas nas escolas do campo? E as aulas de matemática? Há algo de diferente? O que dizem essas professoras? Como acontecem as aulas de matemática nas escolas do campo, em Bandeirantes?

Cíntia conta que, em sua formação inicial, não cursou uma disciplina com foco na educação do campo e que, devido à sua formação urbana e falta de experiência com essa área, quem ensina (no sentido de compartilhar os conhecimentos que possuem), de fato, são os alunos. Ela afirma que eles trazem as experiências vividas no dia a dia para a escola e considera isso um tanto complicado, visto que, apesar de considerar esses conhecimentos importantes, ela precisa “seguir um currículo”, que é comum para os alunos do campo e os da zona urbana. Ela diz que não sabe trabalhar com a valorização do campo em suas aulas, porque até mesmo o livro didático adotado é o mesmo usado pelas escolas da zona urbana e, por conta disso, o trabalho se aproxima do que é feito nessas escolas. Uma alternativa relatada por ela é a horta que estão tentando construir na escola. O problema disso, segundo ela, é que são os alunos que trazem as informações e as experiências, o que leva a que eles dominem a situação – e não os professores, como deveria ser. Isso causa um certo medo e faz com que, às vezes, ela se sinta um tanto vulnerável.

“Trabalhar” ou “não trabalhar” a valorização do campo? Eis a questão para Cíntia. Por um lado, há um currículo – comum às escolas urbanas – que é necessário “seguir”; por outro, ela considera necessária a valorização, mas não sabe bem como fazer. O problema pode ser parcialmente resolvido com a horta, mas acaba criando outro problema: quem sabe fazer horta são os alunos. O que faz o professor, então?

Na fala de Andrea também aparece o currículo a ser “cumprido” – do qual, segundo ela, o professor não pode se esquecer –, além de provas como o Exame Nacional do Ensino Médio, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e o vestibular.

Com o currículo já pré-definido, o que resta às professoras das escolas do campo, caso queiram valorizar o campo em suas aulas de matemática? Barbosa (2014) apresenta duas principais possibilidades: a primeira delas considera que “nos currículos das escolas do campo os conteúdos matemáticos devem ser os mesmos de quaisquer outras escolas, mas que é importante partir da realidade camponesa para atingi-los” (p. 201); e a segunda compreende que “os conteúdos matemáticos que devem fazer parte dos currículos de escolas do campo não devem ser os mesmos das outras escolas, pois é imprescindível que os saberes locais também sejam parte dos programas” (p. 201). Desse modo, essa segunda possibilidade questiona o currículo e sugere alterá-lo. Na fala de Cíntia, essas não parecem ser, de fato, possibilidades; a horta é o caminho encontrado.

Já Maria Aparecida afirma que sempre procura relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos, para que, assim, eles não tenham pavor de matemática. Ela exemplifica: no início do ano, quando estava ensinando estatística, ela fazia comparação com o trabalho nas estufas; os alunos registraram a quantidade colhida por dia, foram somando e, depois, fizeram a média aritmética do tanto colhido durante a semana. Dessa maneira, eles puderam realizar a atividade proposta no livro didático. Para ela, trabalhar o conteúdo desvinculado da realidade deles, não dá muito certo, pois, se os alunos saírem do campo para ir à escola e encontrar/aprender uma matemática desvinculada de algo que vivem, eles não gostam.

Esse vínculo, sugerido por Maria Aparecida, aproxima-se da primeira possibilidade apresentada por Barbosa (2014, p. 172): “Entendo que, nessa perspectiva, a escola e as aulas de matemática objetivam o conhecimento matemático curricular [...] – e não o conhecimento cotidiano – e criam-se meios para atingi-lo [...]”. Um problema, conseqüente desse entendimento, “é a hierarquização do conhecimento, colocando aquele relacionado à vida

prática do estudante como um meio – e apenas isso, portanto, menos importante – para alcançar o conhecimento matemático preestabelecido” (BARBOSA, 2014, p. 202).

As avaliações parecem preocupar Cíntia – assim como preocupa muitos professores de matemática. *Escutamos* isso. O que nos preocupa é a preocupação com competições, como as olimpíadas. Compartilhamos o posicionamento de Knijnik (2016, p. 12): “A pergunta que tenho me feito é se poderíamos atribuir outros sentidos para a avaliação, que estivesse na contramão da competição”.

Muitas vezes, vemos professores submetidos à lógica da competição e do individualismo, treinando seus alunos a serem os melhores – porém, para que existam “os melhores”, hão de existir, também, “os piores”. E qual a razão disso? Possivelmente, o interesse em que eles ingressem em cursos superiores, para os quais há processos de seleção. Mas e as competições? Por que a fala da Cíntia sobre a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas? Pinheiro (2016), em sua pesquisa, analisa as razões de ser da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e destaca suas principais metas: a “disseminação da matemática” e a busca por “jovens talentos”. Por que, então, a preocupação da professora – e de muitos professores – em que seus alunos tenham um bom resultado na Olimpíada? Ela não fala. Não *escutamos*.

Escola do campo, valorização, horta. Horta. Sempre a horta. Barbosa (2014) mostra diversas pesquisas que recorrem à horta como forma de valorização da vida camponesa em escolas do campo. Como ela afirma, a referência única ao cotidiano desses estudantes ser a horta, parece-nos reducionista (p. 175). Ainda, questionamos: se eles já sabem fazer horta, qual a intenção de inseri-la no currículo escolar? Buscamos essa informação no projeto político-pedagógico da escola e encontramos:

Projeto “Nossa Horta”: Professores, estudantes e funcionários construíram uma horta e uma sementeira, com o intuito de produzir verduras e legumes para complementar o programa da merenda escolar. Busca-se com isso proporcionar aos estudantes experiências práticas ecológicas para a produção de alimentos; melhorar a nutrição de todos os envolvidos na comunidade escolar; levar os estudantes a observar o ciclo de crescimento das plantas; entender sobre vitaminas que os alimentos contém; promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre questões: ambiental, alimentar e nutricional. Cada disciplina contribuiu para a construção da horta e para a construção do conhecimento (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO “NOSSA SENHORA DA CANDELÁRIA”, 2017, p. 90).

As justificativas apresentadas, referentes às práticas ecológicas, à observação do crescimento das plantas e às atividades pedagógicas sobre questões alimentares, ambientais e nutricionais, indicam que esse tipo de projeto poderia ser desenvolvido em qualquer escola, não apenas do campo, mas, também – e, talvez, principalmente – nas escolas urbanas.

Contudo, complementar a merenda escolar com os alimentos produzidos na horta pode ser preocupante. Concordamos com Barbosa (2014, p. 196): “O que diferencia uma escolha consciente, feita para a formação dos estudantes, de uma escolha influenciada por questões econômicas é uma linha tênue”.

Andrea, por sua vez, diz que a valorização dos povos do campo nas aulas não é algo difícil. Segundo ela, basta *ouvir* os alunos, *escutar* o que eles têm a dizer e, a partir disso,

desenvolver um trabalho com base na experiência que eles têm. E o que eles têm a dizer? Não *escutamos*. *Escutamos* apenas as professoras.

Ela, que também trabalha nessa mesma escola que Cíntia, relata sobre a organização da horta na escola. Andrea conta que os últimos horários da sexta-feira eram uma alegria para os alunos, pois era quando eles cuidavam da horta. Segundo ela, eles já iam de botina para a escola e sabiam manusear a enxada melhor que a professora, também sabiam o que era bom para acabar com as ervas daninhas e a professora conta que mais olhava e aprendia do que ensinava.

Papéis trocados, novamente, entre professora e alunos: quem aprende é ela, quando o assunto é a horta da escola. O desconforto relatado por Cíntia não aparece na fala de Andrea; não o *escutamos*.

### **Reverberações: considerações sobre conhecer, ouvir e escutar professoras das escolas do campo**

Movidos pela questão “*quem são os professores de matemática dessas escolas do campo?*”, chegamos a três professoras do município de Bandeirantes, Paraná. Elas nos contam sobre suas escolhas, suas inspirações, como vão para essas escolas onde estão, como lá se mantêm, o que pensam sobre as aulas de matemática, o que fazem nessas escolas, falam sobre currículo, sobre avaliação, sobre a horta, sobre os alunos. Nós *escutamos*. E gostaríamos de *escutar* ainda mais.

Muitas vezes, os números pouco dizem sobre o que acontece nas escolas; *escutas* atentas podem dizer muito mais daquilo que queremos ouvir. Queremos conhecer essas histórias, essas vidas, que professores são esses.

Andrea, Cíntia e Maria Aparecida: três professoras, *comuns*, de escolas do campo, que compõem a realidade que vai além das estatísticas que apontam os problemas da educação do campo, que vai além do que apontam as pesquisas da Educação do Campo<sup>18</sup>, sobre como deve ser a aula de matemática na escola do campo. Como afirma Lopes, (2016, p. 133), “essa história apenas diz de um lugar. De um chão. De uma realidade. Mas de um modo ou outro, essa é a realidade de muitas escolas, de muitos professores, de muitos alunos. Uma realidade que transcende a outras. Uma realidade estampada pelo Brasil afora”.

Com isso, queremos conhecer professores, essas três professoras e outros professores, *escutá-los*, registrar suas histórias, escrever histórias da educação do campo, histórias de sala de aula, histórias da Educação Matemática, histórias do nosso tempo e deste momento político, econômico, cultural e social. Como projeto, não pretendemos chegar a todos os professores de matemática de escolas do campo do país – o que seria impossível, dadas a enormidade e a diversidade do Brasil e as nossas limitações –, mas, ao menos, conhecer aqueles que estão próximos a nós, “logo ali”! É um projeto de *escutas*, e *escutas* atentas não se fazem em grandes quantidades, mas com proximidade e com tempo.

---

<sup>18</sup> A opção por letras maiúsculas aqui dá-se pela referência à Educação do Campo, como área de estudos e pesquisas.

## Referências

- BARBOSA, L. N. S. C. **Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo:** questões sobre currículo. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.
- BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990. p. 13563-13577.
- BRASIL. Lei nº 12960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 out. 2014. p. 1.
- COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO “NOSSA SENHORA DA CANDELÁRIA”. **Projeto político-pedagógico/Proposta pedagógica**. Bandeirantes, 2017.
- COLÉGIO ESTADUAL USINA BANDEIRANTES. **Regimento Escolar**. Bandeirantes, 2007.
- DAVID, M. M. M. S. Três narrativas, três professores, e cada caso é um caso. In: TEIXEIRA, I. A. C. et al. (Org.) **Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 219-237.
- FIORENTINI, D. A dor e a delícia de narrar e escutar histórias de professores. In: TEIXEIRA, I. A. C. et al. (Org.) **Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 11-20.
- GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (Org.) **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014. p. 39-66.
- GARNICA, A. V. M. Estacas em paisagens móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: TEIXEIRA, I. A. C. et al. (Org.) **Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 331-347.
- GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática**. São Paulo: Unesp, 2008.
- GOMES, M. L. M. Formação de Professores de Matemática, testemunhos e mapas. In: GARNICA, A. V. M. (Org.) **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014. p. 11-37.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. [2012]. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 12 jun. 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- KNIJNIK, G. Pesquisar em Educação Matemática na contemporaneidade: perspectivas e desafios. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 9, n. 3, p. 1-14, 2016.
- LOPES, R. M. G. **Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam Matemática**. 2016. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2016.

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e padronização**: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. 2016. 458 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

PARANÁ. Lei complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial Paraná**, Curitiba, 14 jul. 2010.

PARANÁ. Resolução nº 113, de 16 de janeiro de 2017. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. **Diário Oficial Paraná**, Curitiba, 23 jan. 2017.

PINHEIRO, J. M. A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP): uma forma de inclusão: In: WANDERER, F.; KNIJNIK, G. (Org.) **Educação Matemática e Sociedade**. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 325-347.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

TEIXEIRA, I. A. C. et al. (Org.). **Viver e contar**: experiências e práticas de professores de matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

TIZZO, V. S.; SILVA, H. A história oral na formação inicial de professores (de Matemática): uma abordagem possível no estudo de política educacional brasileira. **Revista NUPEM** (Online), v. 8, p. 27- 47, 2016.

VIANNA, C. R. Sem título. In: GARNICA, A. V. M. (Org.) **Cartografias contemporâneas**: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 67-85.

**Línlya Sachs**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

**E-mail:** linlyasachs@yahoo.com.br

**Mirian Maria Andrade**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

**E-mail:** andrade.mirian@gmail.com

**Jader Gustavo de Campos Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

**E-mail:** jj\_gustavo@hotmail.com