

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE MATEMÁTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

AMANDA BARRETOS LIMA GARUTH

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CORNÉLIO PROCÓPIO
2021

AMANDA BARRETOS LIMA GARUTH

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA:
APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 2, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dra. Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

CORNÉLIO PROCÓPIO
2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Cornélio Procópio
Diretoria de Graduação
Departamento Acadêmico de Matemática
Curso de Licenciatura em Matemática



FOLHA DE APROVAÇÃO

Amanda Barretos Lima Garuth

Prof.^a Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa
(orientadora)

Prof.^a Andresa Maria Justulin

Prof. David da Silva Pereira

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

Dedico este trabalho à minha querida e amada mãe Roseli, que acreditou e segurou a minha mão até o final desta graduação.

AGRADECIMENTOS

Não poderia começar esses agradecimentos de forma diferente, a Deus e à Nossa Senhora por sempre estarem juntos de mim nessa longa caminhada, por me darem a força que eu precisava diariamente para a conclusão do curso. Ao Coordenador do curso, Rafael, pelo tempo em que ficou na coordenação, você também é parte disto e sou muito grata por todo o suporte e ajuda nos momentos em que precisei. À minha família, que me apoiou incondicionalmente, com zelo e paciência, em especial, os meus avós e minha irmã Jéssica, que sempre me incentivou desde pequena e que sempre sonhou junto comigo, você é parte desse sonho e essa conquista é nossa! Ao meu irmão Tiago, que esteve ao meu lado esse tempo todo me incentivando e que também acreditou em mim. Aos meus cunhados Renato e Gabriela, por todo o incentivo. Ao meu fiel e amigo Deividy, que me acompanhou em todos esses anos, com muita paciência e amor. Aos presentes que a faculdade me deu: Vitória, Carol, Loryane, Maiara, Kimberly, Ronaldo, vocês são parte de tudo isso, foram muitas noites em claro estudando, muitas risadas e choros também, o hall era pequeno para nós, levarei todos os nossos momentos em meu coração. À Rafaela, por toda compreensão, palavras de carinho e apoio. E a todos os meus amigos, por acreditarem em meu potencial e por tornar tudo descontraído e leve. Aos professores que tive ao longo desse percurso, em especial, à professora Rosangela, que me apoiou em muitos momentos, sou eternamente grata, e à minha banca, Andresa e David, a qual eu escolhi com muito carinho e orgulho, vocês são um exemplo para mim. E não poderia deixar de mencionar a minha orientadora Línlya, a qual tenho uma admiração enorme, obrigada por toda a paciência e carinho que teve comigo ao longo desse desenvolvimento da pesquisa, por todo o apoio, isso foi essencial para que eu conseguisse finalizar essa fase da minha vida, sem você não seria possível. Aos que não estão perto, mas que nunca se fizeram ausentes, vocês me deram forças ao acreditarem em mim. Enfim, a todos os que, por algum motivo, contribuíram para a realização desta pesquisa, fica a minha eterna gratidão.

GARUTH, Amanda Barretos Lima. **Educação do Campo e Licenciatura em Matemática**: Aproximações e distanciamentos. 2021. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Cornélio Procópio, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer possíveis futuros professores de escolas do campo, alunos do curso de Licenciatura em Matemática, buscando compreender o que os aproxima e o que os distancia da atuação nessas escolas. Procuramos, então, olhar para um curso específico e analisar o que os licenciandos dizem a respeito de sua formação para atuação nas escolas do campo, tratando da importância do curso de formação inicial de professores, a fim de problematizar as suficiências e insuficiências desse itinerário formativo acerca da formação desses professores para atuação na Educação do Campo. Para isso, foi realizada uma roda de conversa, de modo virtual, com três egressas do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, que cursaram o componente curricular de Prática de Ensino D. Percebemos que, neste curso, há um distanciamento da atuação nas escolas do campo, pois há um único componente curricular ofertado no curso, e somente no último semestre, que trata diretamente da Educação do Campo. Algumas atividades desenvolvidas no curso, como estágio supervisionado e pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, promoveram aproximação à Educação do Campo. As experiências que as participantes da pesquisa relataram, como estudantes da Educação Básica, licenciandas ou egressas do curso de Licenciatura em Matemática, reforçam problemas já descritos na literatura que trata da Educação do Campo, como a alta rotatividade de professores, as dificuldades de acesso às escolas, os problemas de infraestrutura e outros.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação do Campo. Formação de Professores. Licenciatura em Matemática.

GARUTH, Amanda Barretos Lima. **Rural Education and Mathematics Degree: approximations and distances.** 2021. 46 p. Final Paper (Degree in Mathematics) – Universidade Tecnológica Federal doParaná. Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

This research aims to know possible future teachers of rural schools, students of Degree in Mathematics, seeking to understand what brings them closer and what distances them from working in these schools. We sought, then, to look at a specific course and analyze what undergraduates say about their training to work in rural schools, dealing with the importance of the initial teacher training course, in order to problematize the sufficiency and insufficiencies of this training itinerary about the training of these teachers to work in Rural Education. For this, a virtual conversation was held with three graduates of Degree in Mathematics, at the *Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Cornélio Procópio*, who attended the curricular component of Teaching Practice D. We realized that, in this course, there is a distancing from the performance in rural schools, as there is only one subject offered in the course, and only in the last semester, which deals directly with Rural Education. Some activities developed in the course, such as supervised internship and research on the Final Paper, promoted an approach to Rural Education. The experiences that the research participants reported, as Basic Education students, undergraduates or graduates of Degree in Mathematics, reinforce problems already described in the literature dealing with Rural Education, such as the high turnover of teachers, the difficulties in accessing schools, infrastructure problems and others.

Keywords: Mathematics Education. Rural Education. Teacher training. Degree in Mathematics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISES.....	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICE.....	37
Apêndice A	38
ANEXO	42
Anexo A	43

1. INTRODUÇÃO

Antes de direcionar sobre qual contexto este trabalho de conclusão de curso se encontra, faremos aqui uma breve contextualização que nos levou a esta temática. No primeiro semestre do ano de 2019, prestes a fazer a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso 1, escolhi a área de Matemática Aplicada para ser desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o tema da Criptografia. Nesse caminho, aconteceram alguns imprevistos que me fizeram questionar, por que não migrar para a área da Educação, em que sempre fui muito acolhida desde o começo da graduação – tanto na Educação, como na Educação Matemática, onde tenho consideráveis experiências, participação em grupos de estudo, bem como em programas, como no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e na Residência Pedagógica, que estagiei ao longo da graduação. Procurei a professora Línlya, da área da Educação Matemática, e pedi ajuda sobre o tema na área da Matemática Aplicada, o que eu poderia desenvolver etc. Na conversa que tivemos, consegui enxergar algo a mais que eu poderia buscar, ela abriu vários caminhos que eu poderia seguir e isso gerou muitas dúvidas sobre o que eu gostaria de desenvolver, afinal, isso me fez refletir sobre onde eu gostaria de chegar. Pois, o que eu queria desenvolver na área de Matemática Aplicada, acabava interligado com a Educação Matemática. Fiquei com muitas dúvidas. Quando, então, decidi o caminho que iria percorrer, fui conversar novamente com a professora Línlya, perguntei se ela poderia ser minha orientadora, conversamos sobre diversos temas que poderíamos desenvolver, até que ela me convidou para conhecer o seu grupo de estudos e pesquisas em Educação Matemática do Campo e, ali, eu conheci um pouco sobre a Educação do Campo.

Esse era um tema que eu já tinha ouvido falar durante a graduação, mas não tinha conhecimento o suficiente para dizer algo a respeito, e, nessa mesma perspectiva, precisei desconstruir uma série de estereótipos já existentes em relação ao campo e à população camponesa. Aprendi muito e ainda tenho muito a aprender sobre esse contexto, mas posso dizer que, muito mais do que apenas estudar esta temática, é importante conhecer a realidade das populações

camponesas que vivem no/do campo.

Este trabalho aborda o tema da Educação do Campo e a formação de professores para atuação em escolas do campo. O problema da ausência de professores com formação adequada e a rotatividade de professores em escolas do campo é ainda recorrente em muitos lugares. Pensando nisso, temos como objetivo conhecer possíveis futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática, que poderão atuar em escolas do campo, buscando compreender o que os aproxima, e o que os distancia da atuação nessas escolas. Buscamos, então, olhar para um curso específico e analisar o que os licenciandos dizem a respeito de sua formação para atuação nas escolas do campo.

Neste trabalho, pretendemos analisar a importância do curso de formação inicial de professores, a fim de promover discussões acerca da formação desses professores para atuação na Educação do Campo, buscando aproximar os futuros e possíveis professores de campos para essa atuação.

Nas seções seguintes, apresentamos a fundamentação teórica adotada, especialmente sobre a Educação do Campo, os procedimentos metodológicos da pesquisa, a descrição e as análises dos dados e, então, as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o desenvolvimento deste trabalho, temos a formação de professores para atuação em escolas do campo como foco. Há, a esse respeito, uma certa inquietação dos movimentos sociais camponeses em estado de luta, que são os protagonistas do processo de construção da Educação do Campo, com destaque aos movimentos de luta pela reforma agrária e, particularmente, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Buscar a formação de professores para atuação em escolas do campo é alavancar um antigo direito por muito tempo negado a essas populações camponesas.

Historicamente, o que se chamava de “educação rural” foi associada à precariedade. Segundo Leite (1999):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, manteve a educação rural em uma posição de subalternidade. “Foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábitat, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial” (LEITE, 1996, p. 38).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, apresenta um salto no que se refere à garantia de oferecimento e de qualidade da educação rural, especialmente em seu artigo 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:

- a. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- b. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- c. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No fim dos anos 1990, com o protagonismo dos movimentos sociais, há uma mudança de termos, mas também de concepção:

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de

educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de *educação rural*. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 8, grifos no original).

A Educação do Campo, em contraposição à ideia de educação rural, identifica uma luta pelo direito de todos à educação no e do campo:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p. 149-150, grifos da autora).

O Ministério da Educação (MEC), em 2004, criou uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – que posteriormente se tornou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A Educação do Campo foi, então, inserida no cenário educacional nacional, pontuando e moldando essa problemática nos setores municipais e estaduais.

Nos âmbitos estaduais e municipais, destacamos o comprometimento com a Educação do Campo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed).

Podemos destacar, por exemplo, duas ações em âmbito nacional, presentes no Plano Plurianual do governo federal de 2004 a 2007: a Ação 0946, de Apoio à Educação do Campo; e a Ação 0B82, de Apoio à Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para o Desenvolvimento Local no Campo. Essas duas ações apresentaram modalidades de apoio técnico e financeiro para a elevação de escolaridade para estudantes do campo (INEP, 2007).

Nesse sentido, o MEC desenvolveu, em 2005, o Programa Saberes da Terra, que objetivava fortalecer as livres iniciativas de acesso e permanência na escola desses jovens do campo. Em 2007, ele passou a fazer parte do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), com o intuito de oferecer qualificação profissional e escolarização a jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.

A mudança de perspectiva, da educação rural para a Educação do Campo, exige mudanças nas escolas e, também, a qualificação dos professores que lá atuam. A seguir, apresentamos algumas das principais questões a serem levadas em conta para que haja uma melhoria na Educação do Campo, apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

- a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana;
- a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

(INEP, 2007, p. 9-10):

Na base da construção da proposta da Educação do Campo, estão experiências acumuladas, como algumas iniciativas vindas da Escola Ativa (Fundescola/MEC), das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rural, dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e o Movimento de Educação de Base (MEB), e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) (INEP, 2007).

Destacamos um aspecto que diz respeito à qualidade de ensino ofertada para as populações rurais. O INEP (2007) apresenta dados estatísticos que apontam para um desempenho fraco na Educação Básica, o que implica em altas taxas de distorção idade-série, evasão e desistências dos estudantes.

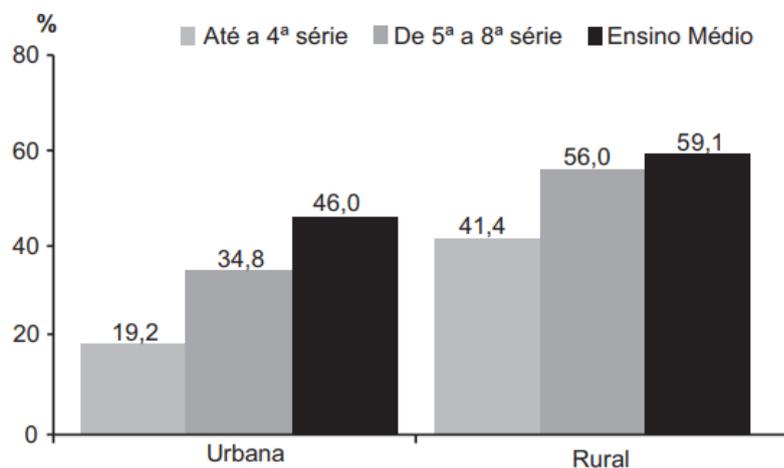
Algumas pesquisas debatem que o desempenho escolar é o resultado combinado de dois fatores: o capital sociocultural que os alunos possuem e

levam para a escola e a qualidade da oferta do ensino (INEP, 2007). Se, por um lado, foi negado, ao longo da história do Brasil, o acesso à educação às populações rurais e, por outro, é mantida a precariedade da educação, os problemas apontados de baixo desempenho escolar são recorrentes nesse contexto.

Tratando especificamente da distorção idade-ano, o que já é delicado na zona urbana, na zona rural isso se intensifica ainda mais. Esse impasse se apresenta desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tinham, em 2005, uma elevada distorção, com cerca de 41,4% dos alunos com idade superior à adequada nessa faixa etária. Isso se reproduz ou produz efeitos nos demais níveis de ensino, chegando a 56% nos anos finais do Ensino Fundamental e a 59,1% no Ensino Médio (INEP, 2007).

Esses dados são apresentados na Figura 1, comparativamente com os valores de distorção idade-série em escolas da zona urbana:

Figura 1 – Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização (Brasil, em 2005)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 21)

Especificamente sobre os professores que atuam em escolas do campo, é apontada uma baixa qualificação, além de problemas como a dificuldade de acesso às escolas e, até mesmo, salários menores em comparação aos salários dos professores nas áreas urbanas (INEP, 2007).

De acordo com dados apresentados pelo INEP (2007), o nível de

escolaridade dos professores na área rural apresentava-se com alto deficit, com percentual elevado nas séries iniciais do Ensino Fundamental¹, sendo apenas 21,6% deles com formação no Ensino Superior – em contrapartida, essa taxa, referente aos professores das escolas urbanas desse mesmo nível, era de 56,4%.

As Figuras 2, 3 e 4 apresentam maior detalhamento sobre a formação de professores desse nível de ensino. Pontuamos, porém, a preocupação no que se refere à formação desses profissionais, que pode se refletir na qualidade das atividades promovidas por eles nas escolas.

Figura 2 – Número de funções docentes por grau de formação e localização segundo o nível de ensino (Brasil e Grandes Regiões, em 2005)

Região geográfica	Total		Funções Docentes por Grau de Formação (%)					
			Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª								
Brasil	615.745	205.820	2.913	6.913	265.426	154.349	347.406	44.558
Norte	44.992	33.426	176	1.846	27.299	28.444	17.517	3.136
Nordeste	152.709	112.919	1.539	3.797	89.822	90.501	61.348	18.621
Sudeste	273.078	31.828	658	449	104.793	20.695	167.627	10.684
Sul	93.926	20.134	416	408	29.179	10.547	64.331	9.179
Centro-Oeste	51.040	7.513	124	413	14.333	4.162	36.583	2.938
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª								
Brasil	742.285	106.534	93	187	92.569	49.728	649.623	56.619
Norte	44.974	15.658	4	60	9.914	9.830	35.056	5.768
Nordeste	185.657	50.956	66	57	49.227	29.664	136.364	21.235
Sudeste	335.726	16.214	16	14	17.633	4.686	318.077	11.514
Sul	117.254	17.679	1	22	8.845	3.224	108.408	14.633
Centro-Oeste	58.674	5.827	6	34	6.950	2.324	51.718	3.469
Ensino Médio								
Brasil	493.601	14.822	7	5	20.524	1.676	473.070	13.141
Norte	29.268	1.823	1	5	978	359	28.289	1.459
Nordeste	115.045	5.114	3	0	9.726	869	105.316	4.245
Sudeste	236.700	4.057	0	0	5.086	197	231.614	3.860
Sul	77.326	2.590	0	0	2.788	121	74.538	2.469
Centro-Oeste	35.262	1.238	3	0	1.946	130	33.313	1.108

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 34)

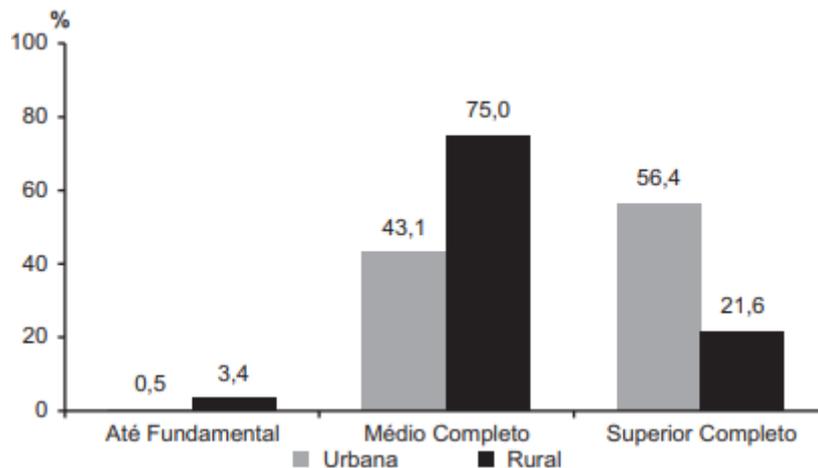
¹ Esses dados são de 2005, quando o Ensino Fundamental era constituído por oito séries (e não por nove anos, como atualmente).

Figura 3 – Taxa de docentes por grau de formação segundo o nível de atuação e localização (Brasil, em 2002/2005)

Nível de atuação / localização	Percentual de Docentes por grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Ensino Fundamental 1ª a 4ª						
Urbana	0,8	0,5	61,1	43,1	38,1	56,4
Rural	8,3	3,4	82,9	75,0	8,8	21,6
Ensino Fundamental 5ª a 8ª						
Urbana	0,2	0,0	20,7	12,5	79,1	87,5
Rural	0,8	0,2	56,8	46,7	42,4	53,1
Ensino Médio						
Urbana	0,1	0,0	10,4	4,2	89,5	95,8
Rural	0,2	0,0	21,8	11,3	78,0	88,7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 34)

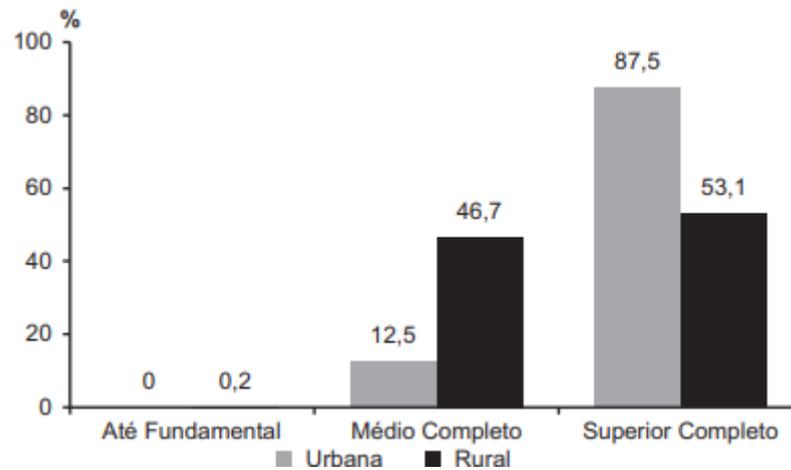
Figura 4 – Percentual de docentes que atuam nas séries iniciais (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental por grau de formação e localização (Brasil, em 2005)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 34)

A Figura 5, por sua vez, apresenta o nível de formação dos professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental em escolas da área urbana e rural. Aqueles com formação em nível médio correspondiam a 46,7% dos professores da área rural, enquanto 12,5% da área urbana. E, professores com nível superior representavam 53,1% da área rural e 87,5% da área urbana.

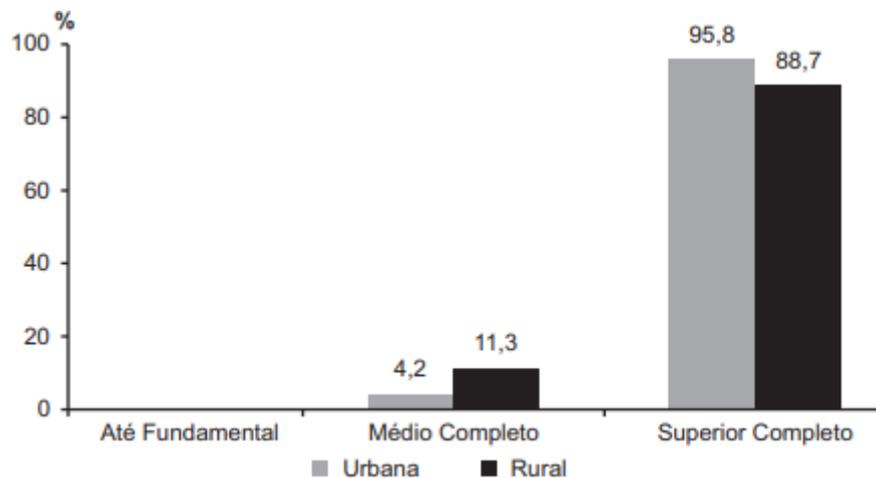
Figura 5 – Percentual de docentes que atuam nas séries finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental por grau de formação e localização (Brasil, em 2005)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 35)

No que se refere à formação de professores que atuam no Ensino Médio, 11,3% dos que atuam na área rural tem escolaridade de nível médio, o que corresponde a 1.676 professores, como pode ser visto na Figura 6 (INEP, 2007).

Figura 6 – Percentual de docentes que atuam no Ensino Médio por grau de formação e localização (Brasil, em 2005)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 35)

A legislação em vigor, considerando a LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2020), estabelece que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Desse modo, destacamos que grande parte dos professores dessas escolas localizadas em áreas rurais não tinham, em 2005, a formação mínima exigida por lei².

A formação de professores para atuação em escolas do campo tem sido uma preocupação dos movimentos sociais e isso tem se refletido em políticas públicas nas duas últimas décadas. “A ausência de professores com formação adequada e a rotatividade de professores em escolas do campo, porém, ainda é um problema existente” (PELLISSARI; SACHS; BORGES, 2019, p. 1).

Caldart (2009, p. 6) questiona:

(...) que crítica tem sido afirmada no debate da Educação do campo sobre a formação de educadores, sobre a educação profissional, sobre o desenho pedagógico das escolas do campo, sobre os objetivos e conteúdos da educação dos camponeses...? Até que ponto as questões da realidade da educação dos camponeses, dos trabalhadores do campo, têm efetivamente pautado o debate da Educação do campo entre seus principais sujeitos: movimentos sociais, governos e instituições educacionais (especialmente as universidades)?

De acordo com a Resolução nº 2/2019, do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica consideram, nas diferentes modalidades da Educação Básica, a Educação do Campo:

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020, p. 9).

² Não possuímos informações detalhadas sobre a formação de professores que atuam em escolas do campo mais atualizadas para uma análise sobre possíveis mudanças no quadro, visto que, no período de 2005 a 2020, houve uma significativa expansão da formação de professores no país e políticas públicas destinadas para formação de professores para atuação em escolas do campo.

No fim de 2017, de acordo com Santos (2018), havia 36 cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Matemática (ou Ciências da Natureza e Matemática) em funcionamento no país. Porém, a partir de 2016, muitos desses cursos entraram em processo de extinção, devido ao desincentivo do Ministério da Educação.

Assim, os cursos comuns de Licenciatura, nas diversas áreas, são os que formam, hegemonicamente, os professores para atuarem em escolas do campo no Brasil.

Essa Resolução citada tem implicação em todos os cursos de Licenciatura do país, que atendem e obedecem às orientações por ela estabelecidas e definidas, além das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área específica. Alguns de seus artigos abordam a especificidade do contexto de trabalho do professor, que deve ser considerado nos cursos de formação de professores.

Porém, é importante ressaltar que não há um direcionamento claro de que os cursos de Licenciatura devam abordar, em sua estrutura curricular, o contexto da Educação do Campo; há espaço para interpretação das instituições e dos cursos sobre os modos possíveis para atender à Resolução.

Diante disso, nos questionamos sobre a formação no curso de Licenciatura em Matemática a respeito dessa temática, em que são formados possíveis futuros professores que atuarão em escolas do campo. Assim, pretendemos, por meio de uma roda de conversa com esses futuros professores de Matemática, delinear o que os aproxima e o que os distancia da atuação nas escolas do campo.

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer possíveis futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática que poderão atuar em escolas do campo, na tentativa de compreender o que os aproxima e o que os distancia da atuação nessas escolas. Buscamos, então, olhar para um curso específico e analisar o que os licenciandos dizem a respeito de sua formação para atuação nas escolas do campo. Para alcançá-lo, apresentamos aqui os procedimentos metodológicos adotados.

Como uma pesquisa de caráter qualitativo, ela possui as seguintes particularidades, como apresenta Garnica (2003):

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (p. 99).

Araújo e Borba (2013) enfatizam que a pesquisa qualitativa deve ter, por trás, uma visão de produção de conhecimento que esteja em sintonia com procedimentos como entrevistas, análises de vídeos e interpretações.

A temática de formação de professores, seja inicial ou continuada, tem sido abordada em pesquisas de caráter essencialmente qualitativo, com procedimentos de produção de dados predominantemente descritivos.

Tendo a pesquisa qualitativa como princípio desta pesquisa, tomamos como base duas pesquisas anteriores. A primeira delas foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, da UTFPR, por Larissa Gehrinh Borges, sob orientação de Línlya Sachs (BORGES, 2017). Nessa pesquisa, após um período de vivência em uma escola do campo, localizada em um assentamento rural no município de Londrina, Paraná, a discente e sua orientadora desenvolveram um livro de crônicas inspiradas nas experiências reais na escola, em que uma professora (fictícia) reflete sobre seu novo trabalho em uma escola do campo (BORGES;

SACHS, 2017).

A segunda pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica da UTFPR, pelo discente do curso de Licenciatura em Matemática do *campus* de Cornélio Procópio Daniel Igor Pellissari, no período de agosto de 2018 a julho de 2019. A partir de um estudo do projeto pedagógico desse curso de Licenciatura em Matemática, foi identificado um único componente curricular em que a temática da Educação do Campo aparece na ementa: Prática de Ensino D. Assim, como parte da pesquisa, foi realizada uma roda de conversa com os alunos matriculados nesse componente curricular para uma discussão acerca do tema, Educação do Campo. Havia apenas três alunos matriculados na época³, e somente dois aceitaram participar da pesquisa. Foi feita uma roda de conversa e, para fomentar a discussão, foi realizada uma leitura compartilhada do livreto de crônicas “De professor para professor: escola do campo, e agora?” (BORGES; SACHS, 2017).

Analisando alguns resultados obtidos por esta segunda pesquisa (PELLISSARI; SACHS; BORGES, 2019), resolvemos realizar uma pesquisa semelhante, com uma nova roda de conversa, sendo convidados outros discentes do curso de Licenciatura em Matemática, que cursaram no semestre posterior o componente curricular de Prática de Ensino D⁴.

Foram feitas adaptações no roteiro da roda de conversa, a partir dos resultados obtidos, com vistas a atingir de modo mais satisfatório nosso objetivo. Para isso, achamos importante a manutenção da proposta da roda de conversa, ao invés de realizar entrevistas individuais, para que todos os participantes pudessem ter um momento de socialização e reflexão sobre as experiências que tiveram ao longo da graduação sobre a temática.

Outra mudança importante está no modo de realização da roda de conversa. Com a pandemia de Covid-19, optamos pela realização desse momento de modo virtual, via Google Meet. Além das condições de segurança sanitária, esse meio permitiu que os egressos do curso, que moram atualmente

³ Essa foi a primeira vez que o componente curricular foi oferecido, após uma reformulação do projeto do curso.

⁴ A pesquisa foi aprovada, em 10 de dezembro de 2020, pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UTFPR (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 39674720.3.0000.5547).

em outros municípios, pudessem também participar.

Foram convidados os 11 discentes que cursaram o componente curricular de Prática de Ensino D no segundo semestre letivo de 2019, sendo que oito aceitaram participar da roda de conversa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Porém, houve uma grande dificuldade no agendamento da roda de conversa com esses discentes. Assim, realizamos uma única roda de conversa, de maneira virtual, da qual participaram três pessoas, além da pesquisadora.

A roda de conversa foi realizada no dia 5 de julho de 2021, com duração de aproximadamente 1h10. O encontro foi gravado em áudio e em vídeo, com a ferramenta de gravação do Google Meet. Posteriormente, foi feita a transcrição do áudio, com pequenos ajustes em aspectos gramaticais, adequando a linguagem falada para a escrita. Mantivemos o anonimato dos participantes, adotando pseudônimos para eles, respeitando o gênero de cada um.

Em linhas gerais, realizamos a leitura do livreto de crônicas “De professor para professor: escola do campo, e agora?” (BORGES; SACHS, 2017) e, a partir dela, conduzimos uma conversa com alunos que cursaram, no segundo semestre de 2019, o componente curricular de Prática de Ensino D, podendo ser, no momento da pesquisa, egressos, ou ainda, acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, do *campus* de Cornélio Procópio, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Alguns dias antes da realização da roda de conversa, enviamos um e-mail e uma mensagem via WhatsApp aos participantes para lembrar a data e o horário combinados, link de acesso ao Google Meet e, junto, enviamos o livreto de crônicas para realizarem a leitura prévia e um momento de reflexão inicial sobre a temática da Educação do Campo, caso desejassem. Esperávamos, com isso, que a discussão pudesse trazer mais experiências e reflexões.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISES

Apresentamos, nesta seção, uma descrição dos dados obtidos a partir da realização da roda de conversa e, juntamente, uma análise com base no referencial teórico adotado. Os trechos da transcrição serão apresentados em citação recuada, acompanhados dos pseudônimos dos participantes da pesquisa.

Chamaremos, aqui, as participantes (todas são mulheres) de Fernanda, Júlia e Priscila. Todas elas já haviam finalizado o curso de Licenciatura em Matemática no momento da realização da roda de conversa.

Como descrito anteriormente, esta pesquisa tomou como base o curso de Licenciatura em Matemática da UTFPR *campus* Cornélio Procópio, em que o único componente curricular que trata da Educação do Campo é Prática de Ensino D, com 60 horas, previsto para o oitavo (e último) período do curso. A ementa desse componente curricular é:

Ensino e aprendizagem de matemática na educação de jovens e adultos, na educação do campo, na educação indígena, na educação especial e no sistema prisional. Organização e problematização do ensino de matemática para ambientes não tradicionais de educação: aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos e práticos. Discussões relativas a práticas educacionais não formais e sobre o papel da (etno)matemática nesses contextos. Avaliação de experiências relativas à prática do futuro professor. Socialização da prática de ensino vivenciada na escola. (UTFPR, 2017, p. 63).

Nota-se que a Educação do Campo é um entre cinco contextos específicos abordados em Prática de Ensino D (junto com Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação no Sistema Prisional).

No segundo semestre de 2019, a professora responsável realizou algumas visitas com os discentes matriculados e outros estudantes do curso a escolas, como consta em seu planejamento (Anexo 1) e relatam as participantes da pesquisa.

Durante a roda de conversa, realizamos as leituras em conjunto apenas das últimas crônicas do livreto de Borges e Sachs (2017) (de números 7, 8 e 10); as demais crônicas as participantes disseram que já haviam lido anteriormente, dispensando nova leitura, pois já haviam feito reflexões e poderiam socializá-las

nesse momento.

A primeira crônica, intitulada “Tudo Novo de Novo”, aborda o primeiro dia de aula da professora Maria (personagem fictícia) em uma nova escola – que é uma escola do campo – e suas descobertas e os espantos que ela sente nesse dia. Aproveitamos para colocar as seguintes questões às participantes da pesquisa: *Vocês conhecem alguma escola do campo? Se sim, vocês se imaginam lecionando lá?* Com isso, pretendíamos conhecer um pouco das experiências dessas licenciadas – tanto em suas vidas de estudante, como na formação inicial, na Licenciatura em Matemática.

A participante Júlia diz que o único contato que teve com alguma escola do campo foi durante a graduação, justamente no componente curricular de Prática de Ensino D; Fernanda relata várias situações pelas quais passou enquanto morava na zona rural e em estudar em uma escola do campo, além de uma visita que realizou durante a graduação (como parte do componente curricular de Prática de Ensino D); já Priscila afirma ter tido contato com escolas do campo em algumas atividades relacionadas ao curso, como no estágio supervisionado, em sua pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso e na visita realizada para o componente curricular de Prática de Ensino D, além de ter sido recentemente contratada para trabalhar como professora temporária em uma escola do campo.

Sobre lecionarem em uma escola do campo, uma participante (Priscila) relata o desejo que surgiu com as atividades desenvolvidas na graduação:

Priscila: Então, nesse primeiro momento que eu estava no estágio, eu já me projetava dando aula lá, eu acompanhei as turmas, eu desenvolvi uma oficina de ensino com eles.

As outras duas participantes (Júlia e Fernanda) apontam um certo receio em trabalhar nessas escolas:

Júlia: [...] tentei me imaginar lecionando lá e, também, todas as dificuldades que enfrenta um professor que precisa sair todo dia da sua casa de manhã, igual ela retrata na crônica... sai às 6h30, volta às 5h40 da tarde... é uma dedicação extra que você tem que ter, diferente dos professores de escola urbana, né, porque os professores da escola urbana estão muito próximos de casa e têm a opção de, muitas vezes, almoçar em casa, não precisam

passar o dia inteiro na escola, diferente da realidade do professor da escola do campo e, principalmente, quando o professor não é do campo, que ela fala também dessa diferença um pouco no texto, de professores que trabalham no campo mas não são do campo.

Fernanda: E a segunda pergunta é se eu me imagino dando aula lá. Eu não sei se eu conseguiria... (suspiro). Eu não sei se eu sei sair, eu teria que buscar novos métodos, porque eu não sei muito bem sair desse caminho que a gente foi ensinado a lecionar, né, de chegar e apresentar o meu conteúdo... que a gente aprendeu na Academia, isso eu acho que é um processo bem difícil e, se eu fosse dar aula no campo, com certeza eu buscaria outros métodos e não tentaria dar aquela aula engessada como é geralmente dada na zona urbana.

Priscila aponta problemas no ensino, que não é só uma questão da escola do campo e, sim, algo mais geral, indicando que seria necessário mudar a formação de professores:

Priscila: A gente pensa assim, que a gente quer que o ensino, não só aqui, no caso da escola do campo, mude, só que, para isso mudar, o que que tem que ser feito de diferente? É o nosso curso... é uma coisa que não encaixa, está tudo fora de ordem, por isso que as coisas não acontecem.

Júlia faz uma ressalva sobre a formação no curso de Licenciatura em Matemática, que não se volta, segundo ela, à atuação profissional na Educação Básica:

Júlia: É que a gente tem uma formação muito mais voltada para o bacharelado do que para a educação. Às vezes, poderia separar isso... reformular a faculdade e, ao invés de... quem quer ser professor vai para a licenciatura e vai estudar para ser professor e vai ter mais aula prática, mais discussão. E quem quer ser matemático vai ser matemático, fazer Análise etc.

Esses relatos das participantes da pesquisa estão em consonância com alguns dados do INEP (2007), como a falta de professores habilitados e efetivos, o que provoca constante rotatividade, e um currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento.

A segunda crônica, “Minha Amiga Van”, apresenta de um jeito bem-humorado um relato sobre o caminho da zona urbana, onde reside a professora Maria, à zona rural, onde está a escola. Acordar cedo, ficar muito tempo no

transporte (van), condições ruins da estrada e a cansativa rotina de trabalho foram alguns temas abordados. Questionamos, então: *O que vocês pensam sobre essa rotina tão cansativa de professores que se deslocam da zona urbana para a zona rural para o trabalho diário em escolas do campo? O que poderia ser feito para mudar ou amenizar a situação?* Aqui, imaginamos que poderiam surgir reflexões referentes à formação de professores residentes no campo e a incentivos trabalhistas para esses profissionais (como acréscimos nos salários ou jornadas de trabalho reduzidas).

As licenciadas afirmam que a formação de professores já residentes na zona rural para atuação em escolas do campo é uma das principais saídas para “amenizar a situação” da rotina exaustiva desses professores.

Priscila: Ser um professor que mora no campo é um ponto, sim, principalmente da escola ligada ao MST. Para eles, seria incrível professores que ensinassem crianças que são assentados pela reforma agrária, que fossem pessoas que estão todas naquela estrutura, seria muito proveitoso para eles.

Júlia aponta que é preciso oportunizar às pessoas que moram no campo continuar o processo de formação para que elas possam atuar como professores nesse espaço:

Júlia: A oportunidade de formar pessoas dali, que cresceram ali, para continuar ensinando as pessoas que querem continuar ali, em relação a uma ensinando a outra, e que vai voltar e trabalhar ali, igual as professoras, que a Priscila relatou, que falam “ah, para que eu tenho que ensinar uma coisa para ele, aluno do campo, ele tem que querer ir para a cidade”. E, às vezes, ele não quer, ele não tem essa ideia de ir para a cidade, ele quer ter um estudo porque isso é direito para formar o cidadão digno... ter estudo, mas não necessariamente ele tem que sair do ambiente onde ele mora, abandonar a família no sítio e ir procurar alguma coisa na cidade, porque isso também seria desvalorizar demais as pessoas que moram no campo ou moraram no campo até uma certa idade, e agora ir para a cidade para procurar alguma vida melhor. Às vezes, a vida boa da pessoa está no campo, no sítio, no assentamento.

Fernanda relata sobre a rotina de quando estudava na zona rural e que ouvia sempre que teria que estudar muito para conseguir acompanhar os alunos da cidade. Também conta sobre a dificuldade que os professores tinham para chegar na escola.

Fernanda: Quando eu estudava no sítio, eu ouvia muito que tem que estudar para você conseguir acompanhar eles lá fora. Eu via muito isso. E outro relato que foi na escola indígena que fui no campo, o caminho é tão difícil de chegar lá, é tão longe assim, que eles mandam professor de fora [...], dá uns 40 km para irem, e os professores não vão, ninguém pensa nesse trajeto que o professor vai ter que fazer ou pegar os professores que já moram ali na região, né, conforme é distribuído o PSS⁵... mas acho que é por ordem, né, tem seu nome, a vaga na escola e te chama...

As dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas do campo, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar, é um dos itens apontados pelo INEP (2007) e pelas participantes.

A terceira crônica, “A Chuva”, aborda também as condições de acesso à escola, que ficam bastante prejudicadas quando chove. Além disso, fala das goteiras nas salas e das aulas que não acontecem ou terminam antes da hora, por conta da chuva. Com isso, questionamos: *Maria relata sobre as goteiras nas salas quando chove. Com relação à infraestrutura, as escolas do campo têm problemas maiores que escolas urbanas, de um modo geral? O que fazer com essas aulas que precisam terminar antes da hora ou que não acontecem devido à chuva? Os estudantes são prejudicados?*

Júlia e Priscila ressaltam a importância de construção e de manutenção das escolas do campo:

Júlia: Não é só levantar a estrutura, é dar uma assistência, manter, pintar quadro principalmente, é um material essencial, que não falta em nenhuma aula, né?

Priscila: O que fazer com a questão da chuva? Melhorar a infraestrutura. E volta na pergunta. Melhorar a estrada, estrada longa, e fica mais difícil ainda, porque não é só a infraestrutura da escola. Tem que ter um cuidado com a escola do campo.

Fernanda, que estudou quando criança em uma escola do campo, relata um pouco do que vivenciou:

Fernanda: Quando a gente estudava, tinha muita dificuldade, porque, primeiro, que o prédio que a gente estudava era doado. Uma pessoa do sítio, que tinha um pouco mais de condições,

⁵ Referência à contratação temporária de professores (Processo Seletivo Simplificado) pela Secretaria da Educação e do Esporte do estado do Paraná.

construiu um prédio e deu para a gente estudar, aí a gente que tinha que fazer merenda, limpar a escola, a gente que tinha que fazer tudo quanto é coisa, abria, fechava, limpava, caía alguma coisa, não tinha ninguém para dar assistência quando a gente estava estudando, era bem difícil.

Júlia sugere, ainda, que os grandes proprietários de terra contribuam para a manutenção das escolas do campo:

Júlia: Às vezes não só o governo, mas, se todo mundo do campo ajudasse no campo, porque tem muito fazendeiro rico que tem mais condições.

Priscila: Imagina que eles iam ajudar... se eles pudessem, eles tiravam as escolas, o assentamento, tirava tudo.

Júlia: Não por boa vontade, mas talvez um imposto destinado a isso, política pública, tanto do que o fazendeiro vai pagar vai voltar para a terra dele, para incentivar a escola lá do campo naquela região, não só de assentamentos, mas escolas como a Fernanda estudou, que são escolas não ligadas a algum movimento social, escolas para pessoas que moram ali naquele pedaço de terra, que não moram na cidade.

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas são destacadas pelas participantes, o que coloca em questão as condições financeiras e de estudo em uma escola do campo. A pesquisa do INEP (2007) também aponta esses problemas.

A sexta crônica chama-se “Tapa na Cara”. A professora Maria utiliza a metáfora do “tapa na cara” para falar da realidade dos estudantes que ela ingenuamente desconhecia. Ela se coloca a pensar sobre a pertinência de tarefas para casa, sobre o fato de desconhecer quem são seus alunos e sobre o trabalho como uma realidade dos estudantes. Para entender o que as participantes pensam sobre esses temas, questionamos: *Vocês consideram importante conhecer quem são seus alunos, o que eles fazem no tempo em que não estão na escola, se trabalham ou não, se têm tempo e condições para realizar as tarefas em casa?*

Todas as participantes apontam que é importante conhecer tanto os alunos como a realidade em que eles se encontram.

Priscila: [...] Porque eu acho, assim, você precisa saber a realidade deles, até mesmo para você construir até uma forma de ensino que seja respeitosa, que não esteja distante do que

carece para eles, do que eles precisam. Se você chegar lá, não se interessar pela realidade deles, do que eles fazem no extraescolar, você vai estar boicotando a possibilidade de um processo melhor de aprendizagem e específico para eles, eu acho que isso é muito, muito importante.

Fernanda: Esse é o ponto, conhecer a realidade do aluno. No caso, por exemplo, um aluno faltou, por que ele faltou? Por causa da estrada... E se ele tem condições de repor essa aula.

Priscila relembra um caso que vivenciou durante a pesquisa que desenvolveu no Trabalho de Conclusão de Curso, em uma escola do campo, quando se deparou com uma unidade de medida de área por ela desconhecida:

Priscila: [...] Eu lembro que, quando eu estava aplicando minha pesquisa, tinha um exercício que era para analisar o tamanho do lote de cada um e eu tinha pensando na medida de alqueires, hectares, e um aluno, lá no fundo da sala, comentou sobre uma outra: selamim. Eu não tinha nem ideia que existia esse tipo de medida e eles sabiam converter. E, assim, não tem como, a gente precisa, é de suma importância conhecer a realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, traz uma garantia de oferecimento e de qualidade da educação rural, especialmente em seu artigo 28. Para a população rural, o ensino deve apresentar adequações pertinentes à vida rural, com conteúdos curriculares e metodologias que sejam próprias às necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural. O relato das participantes parece estar em desacordo com o que prevê a legislação.

Também, segundo Caldart (2011), as pessoas do campo têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, que esteja vinculada a sua cultura, seu lugar e suas necessidades humanas e sociais.

As crônicas de número 7 e 8 são, respectivamente, “Diferença” e “Mãos na Massa”. Com elas, abordamos possibilidades de aulas de matemática na escola do campo. *Para vocês, as aulas de matemática em escolas do campo devem ser diferentes das aulas das escolas urbanas? Essa ideia de trazer um morador da comunidade para a aula pode ser interessante ou perderia um pouco o sentido da aula e da própria educação formal?* Esperávamos levantar discussões importantes na Educação Matemática – e na Educação, de um modo geral – sobre a função social da escola. Os conhecimentos a serem ali tratados

deveriam ser aqueles legitimados e conhecidos como “acumulados pela humanidade” ou haveria espaço, também, para conhecimentos populares que não costumam compor os currículos escolares?

Fernanda relata brevemente sobre um caso da própria família, seu pai, que não terminou os estudos e que possui muito conhecimento sobre matemática que até ela desconhece, tudo isso por meio de sua experiência e conhecimentos populares adquiridos durante anos.

Fernanda: Meu pai, por exemplo, é sitiante, morou no sítio toda a vida, não terminou o estudo, estudou só até o terceiro ano, aprendeu a ler e escrever só. Gente, ele tem muita facilidade com matemática, que a gente vê que não é coisa que é ensinada na escola. Por exemplo: para você plantar milho, é uma máquina que se chama matraca. Por isso que, quando fala muito, chama de matraca, porque abre a boca (risos). Aí, para você plantar o milho, você tem que deixar um espaçamento e eu não sei dizer quanto é, porque não entendo, tem que largar um espaçamento, porque a hora que ele cresce, ele abre, e a área que ele vai cobrir... gente, é uma matemática muito rica, a distância entre uma planta e outra, porque a hora que ele cresce, a folha dele abre, e a hora que vai cobrir, não pode relar na outra. Aí você pega, por exemplo, para secar o café, tem a quantidade de saco que você pode colocar num terreirão, não sei qual que é a área de um terreiro, que espalha o café para secar, tem a área que você pode colocar porque, se não, se ele ficar mais grosso, ele não seca o que tá embaixo. É muito incrível, é muita matemática. E só quem está ali sabe. E eles não têm estudo e tem muita coisa que usa.

Júlia aponta também outras possibilidades para o ensino, levando em conta saberes locais, como, por exemplo, do pai da Fernanda, que não terminou os estudos, mas sabe usar a matemática no dia a dia em sua rotina. Ela ainda afirma que conhecemos apenas uma matemática engessada, válida no contexto acadêmico. Júlia traz para si também um questionamento importante que, assim como o pai da Fernanda, muitos outros fazem:

Júlia: A gente conhece a matemática muito engessada em conteúdos específicos e, às vezes, a gente nem sabe onde aplicar ou como responder a um aluno de onde vou usar isso na minha vida, mas tem muita matemática envolvida em ter que plantar, colher, cultivar, preparar a terra, preparar a terra de uma forma adequada para poder plantar determinada semente, muda, tempo de plantio, tempo que vou precisar às vezes aguardar se não tiver chuva o suficiente. Tudo isso é baseado na

matemática, que eu não sei fazer isso, esses tipos de cálculos, mas é uma matemática aplicada na realidade, na escola do campo, às vezes meus avós... meus avós são sitiantes, moraram no sítio a vida inteira e eles sabem usar uma matemática muito específica que, às vezes, eu não sei nem falar qual é a matemática que vai usar para calcular essas coisas.

Priscila: É a matemática que eles usam pra fazer as coisas deles, né?

Júlia: E eles fazem e não sabem nem que estão usando matemática... “ah, não sei, não gosto, nunca fui para a escola”. Mas sabem muito mais que uma pessoa formada, por exemplo.

Júlia ainda diz que seria interessante trazer essa pessoa para uma sala de aula e mostrar a matemática para os alunos, da forma mais simples possível. Priscila questiona sobre os alunos ficarem perdidos na escola, pois eles não conseguem ver sentido nos conteúdos ensinados.

A décima primeira crônica, intitulada “PSS não tem vez”, que aborda a temática da rotatividade de professores (não apenas em escolas do campo), por conta de contratos temporários que os governos utilizam para vagas permanentes. A professora Maria, no fim do ano letivo, quando já está adaptada àquela rotina, conhece um pouco melhor o contexto da escola e tem ideias para suas aulas de matemática, se vê mudando novamente de escola, pois seu contrato terminou. Colocamos as questões para os participantes: *A rotatividade de professores em uma escola é problemática? Esta é uma realidade comum em escolas do campo? Vocês, caso fossem chamadas (seja por concurso ou por PSS) para trabalharem em escolas do campo, iriam? Quais seriam os desafios?* Com isso, pretendíamos compreender o processo formativo de possíveis futuros professores de matemática de escolas do campo: eles se sentem preparados para isso? O curso contribuiu para essa formação ou se omitiu com relação a esse contexto?

As participantes, de modo geral, relatam não estarem preparadas para serem professores de escolas do campo, apontam uma superficialidade durante as disciplinas da graduação e também o pouco espaço destinado a essa temática, já que há apenas um componente curricular (Prática de Ensino D) que aborda a Educação do Campo.

Sobre a rotatividade de professores, Priscila aborda:

Priscila: [...] imagina que um professor se adapte com esses alunos, que passe a valorizar o contexto, a realidade, todas as especificidades que tem aquilo, depois de um ano, esse processo é perdido. E vai tudo de novo, qual a chance de... eu falando por mim, eu iria, como PSS, como contrato, eu iria, sim, mas porque eu tive essa aproximação, eu gosto. Mas, se for olhar o que o curso tinha me dado, sem a parte da pesquisa, eu não acho que me sentiria confortável para ir.

Júlia concorda com Priscila sobre a questão da rotatividade:

Júlia: [...] Acho que essa rotatividade que ela fala ali é um problema tanto da escola do campo como urbana, porque, mesmo na escola urbana, o professor que conhece os seus alunos, que conhece a escola que está inserido, conhece toda a gestão escolar, acho que ele consegue ter um trabalho mais autêntico, ele consegue se planejar mais, porque essa necessidade que o professor tem de trabalhar muito e em várias escolas e em cada ano estar em uma escola diferente acaba que perde o incentivo de uma coisa diferente.

E complementa:

Júlia: [...] Então você não consegue pensar em uma atividade, em alguma coisa esse ano e fazer esse ano mesmo, porque tudo leva tempo, precisa pensar, estruturar, planejar e ir atrás. E, em um ano, acabou e você precisa ter uns trabalhos na manga, meio que, tipo, conversado, trabalhando em outros lugares, que seja meio coringa. Mas acho que não dá para se dedicar 100% em um plano, uma metodologia específica para um lugar porque você não vai ficar muito tempo lá.

Priscila ainda relata sobre as ações durante a pandemia de Covid-19, que acabou por piorar o ensino nas escolas de um modo geral e, em específico, nas escolas do campo. Ela toma como base sua experiência como professora de uma escola do campo:

Priscila: [...] as aulas vêm postadas e você não pode falar assim: “ah, vou fazer uma outra aula que eu planejei, uma coisa mais dinâmica que eu planejei”. Os alunos têm que entregar o formulário sobre aquelas aulas. Então eles também querem aquela aula porque é a aula que eles vão precisar para entregar aquela atividade. E, por exemplo: “ah, eu não vou fazer esse slide, um slide duvidoso, tradicional”. Aí os alunos podem falar: “ah, professora, e a atividade que eu tenho que entregar referente a isso, o que eu faço com ela?”. Ou você cumpre ou você cumpre.

Como já abordamos anteriormente, a rotatividade de professores é um ponto muito delicado em escolas do campo, onde o problema é ainda maior que nos centros urbanos. A pesquisa desenvolvida pelo INEP (2007) aponta que isso é causado pela falta de professores habilitados e efetivos nas escolas, o que prejudica a educação que ali ocorre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, pudemos conhecer três possíveis futuras professoras de matemática de escolas do campo, egressas do curso de Licenciatura em Matemática. Percebemos que, neste curso, há um distanciamento da atuação nessas escolas, pois há um único componente curricular ofertado, e somente no último semestre, que trata diretamente da Educação do Campo. Na ocasião em que cursaram esse componente curricular (Prática de Ensino D), elas visitaram uma escola do campo da região. Essa visita e outras atividades desenvolvidas no curso, como estágio supervisionado e pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso, promoveram aproximação à Educação do Campo. Uma das licenciandas, inclusive, compartilha algumas de suas vivências como professora em uma escola do campo, onde atuou após a conclusão do curso, com um contrato temporário.

As experiências que as participantes da pesquisa relataram, como estudantes da Educação Básica, licenciandas ou egressas do curso de Licenciatura em Matemática, reforçam problemas já descritos na literatura que trata da Educação do Campo, como a alta rotatividade de professores, as dificuldades de acesso às escolas, os problemas de infraestrutura e outros.

Entendemos que sem um aprofundamento nos estudos sobre a Educação do Campo durante a formação inicial, com vistas a conhecer experiências e propostas educacionais, o futuro professor se distancia ainda mais do contexto das escolas do campo.

Finalizamos, então, ressaltando a importância de o curso de formação inicial de professores promover discussões voltadas para essa temática e vivências na prática de ensino em escolas do campo. Para isso, indicamos que um caminho poderia ser a inserção de novos componentes curriculares dedicados a Educação do Campo, em especial desde o início do curso. Esperamos que, assim, futuros professores de Matemática se aproximem de escolas do campo e possam atuar nessas escolas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo Pesquisas Coletivamente em Educação Matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 31-51.

BORGES, L. G. **Saberes matemáticos nas Escolas Itinerantes**: complexos de estudos. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017.

BORGES, L. G.; SACHS, L. **De professor para professor**: escola do campo, e agora? 2017. 24 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 abr. 2020.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-158.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação matemática. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J.L.(Org). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 99-110.

INEP [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.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PELLISSARI, D. I.; SACHS, L.; BORGES, L. G. Crônicas, Educação do Campo e Licenciatura em Matemática: uma conversa. *In*: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2019. **Anais...** Londrina, 2019, p. 1-13.

SANTOS, J. G. C. **Diário de Campo de um Agricultor Iniciante**: registros da atual conjuntura de egressos dos cursos de licenciatura em educação do campo com habilitação em matemática. 2018. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procopio, 2018.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática. **Proposta de Alteração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática câmpus Cornélio Procópio**. Cornélio Procópio, 2017.

APÊNDICE

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM, SOM E VOZ (TCUISV)

Título da pesquisa: Educação do Campo e Licenciatura em Matemática: aproximações e distanciamentos

Pesquisadores:

Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

linlyabarbosa@utfpr.edu.br

Av. Alberto Carazzai, 1640 – Vila Seugling, Cornélio Procópio-PR
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná)

Amanda Barretos Lima Garuth

amandabarretos@outlook.com

Local de realização da pesquisa: realização online (via Google Meet)

Este documento está dividido em duas partes:

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE: as principais informações sobre o projeto de pesquisa são apresentadas à pessoa que está sendo convidada a participar da pesquisa.

B) CONSENTIMENTO: caso a pessoa aceite o convite para participação da pesquisa, deverá preencher suas informações e assinar o consentimento.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa

Este trabalho aborda a temática da Educação do Campo e a formação de professores para atuação em escolas do campo. A ausência de professores com formação adequada e a rotatividade de professores em escolas do campo é ainda um problema existente em muitos lugares. Essa tem sido uma preocupação dos movimentos sociais e isso tem se refletido em políticas públicas nas duas últimas décadas.

Um marco importante, nesse sentido, foi a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2012, que visava oferecer formação inicial a futuros professores de escolas do campo e a professores leigos em exercício nessas escolas, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Apesar disso, os cursos comuns de Licenciatura, nas diversas áreas, são os que formam, predominantemente, os professores para atuarem em escolas do campo.

Pensando nisso, temos como objetivo conhecer possíveis futuros professores de escolas do campo, de um curso de Licenciatura em Matemática, buscando compreender o que os aproxima e o que os distancia da atuação nessas escolas.

Para tanto, você está sendo convidado a participar da pesquisa (assim como todos os 11 discentes do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus de Cornélio Procópio, que cursaram o componente curricular de Prática de Ensino D, no segundo semestre letivo de 2019), que se dará com uma roda de conversa virtual, que abordará a temática da Educação do Campo.

2. Objetivos da pesquisa.

Conhecer possíveis futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática de escolas do campo, buscando compreender o que os aproxima e o que os distancia da atuação nessas escolas. Os objetivos específicos são: conhecer as experiências anteriores de licenciandos em Matemática com a Educação do Campo; e compreender as concepções licenciandos em Matemática a respeito da formação de professores para atuação em escolas do campo (tanto no que se refere à preparação para atuação nesse contexto, quanto no que se refere a conhecimentos específicos a serem abordados pelos professores).

3. Participação na pesquisa.

A participação na pesquisa será por meio da realização de uma roda de conversa virtual, via Google Meet, que terá duração estimada de até duas horas. O dia e horário para a realização da roda de conversa virtual serão negociados entre as pesquisadoras e os participantes.

4. Confidencialidade.

Será mantido o anonimato do participante nas divulgações dos resultados da pesquisa. Nessas divulgações, serão utilizados somente as transcrições da roda de conversa virtual, não os vídeos ou os áudios. As gravações de vídeo serão guardadas com as pesquisadoras e mantidos sob sigilo.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Os riscos previsíveis desta pesquisa para o participante referem-se a possíveis constrangimentos que ele possa ter para responder as perguntas da entrevista. A forma de lidar com esses riscos será possibilitando a ele não responder a essas perguntas que não queira, seguindo para as próximas (sem nenhum tipo de problema decorrente). Por se tratar de uma roda de conversa, também não será solicitado a todos os participantes que respondam a todas as questões.

5b) Benefícios: Os participantes poderão refletir a respeito de sua formação profissional e sua possível atuação na Educação do Campo. A pesquisa possui, também, benefícios indiretos, visto que a posterior análise das respostas contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa na área de Educação.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: todos os 11 discentes que cursaram o componente curricular de Prática de Ensino D, no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Cornélio Procópio, no segundo semestre letivo de 2019.

6b) Exclusão: não há.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

O participante da pesquisa tem direito de:

- a) deixar o estudo a qualquer momento, com liberdade para recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalização;
- b) receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização.

Não haverá ressarcimentos de gastos, pois não há gastos previstos para participação na pesquisa.

Caso haja algum dano decorrente da pesquisa, o participante poderá ser indenizado, nos termos da legislação em vigor.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo

realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, os benefícios, o ressarcimento e a indenização, relacionados a este estudo.

Após reflexão em um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos, periódicos científicos e dissertação e apresentados em aulas, palestras e eventos científicos, mantendo meu anonimato.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Referente ao acesso aos resultados desta pesquisa, informo que:

- quero receber os resultados da pesquisa por e-mail.
 não quero receber os resultados da pesquisa.

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

RG: _____

Endereço:

Cidade: _____

Estado: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

Assinatura da pesquisadora: _____ Data: __/__/____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para sair da pesquisa, o participante poderá se comunicar com:

Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa

e-mail: linlyabarbosa@utfpr.edu.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

ANEXO

Anexo A



2º semestre de 2019

Planejamento de Aula

Prática de Ensino D

LM38B-L81

Professor(a): Linlya Natassia Sachs Camerlengo De Barbosa

#	Data prevista	Tipo	Aulas/peso	Conteúdo previsto
1	16/08/2019	Sexta	Aula normal 4	Apresentação da disciplina, entrega do planejamento das aulas e detalhamento de como serão realizadas as avaliações. Exibição de um filme e discussão.
2	23/08/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação de Jovens e Adultos: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas.
3	30/08/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação de Jovens e Adultos: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas.
1ª	06/09/2019	Sexta	Avaliação 1,00	Avaliação 1
4	06/09/2019	Sexta	Aula normal 4	[Avaliação 1] Atividade de pesquisa em grupo, para ser apresentada à turma (Educação de Jovens e Adultos). Educação do Campo: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas.
5	13/09/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação do Campo: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas.
6	20/09/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação do Campo: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas. [Avaliação 1] Atividade de pesquisa em grupo, para ser apresentada à turma (Educação do Campo).
7	27/09/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação Indígena: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas.

#	Data prevista	Tipo	Aulas/peso	Conteúdo previsto
8	04/10/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação Indígena: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas. [Avaliação 1] Atividade de pesquisa em grupo, para ser apresentada à turma (Educação Indígena).
	11/10/2019	Sexta		Planejamento e Capacitação
9	18/10/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação Especial: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas. [Avaliação 1] Atividade de pesquisa em grupo, para ser apresentada à turma (Educação Especial).
10	25/10/2019	Sexta	Aula normal 4	Semana Acadêmica da Matemática.
11	01/11/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação no Sistema Prisional: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas.
12	08/11/2019	Sexta	Aula normal 4	Educação no Sistema Prisional: -o que é; -legislação pertinente; -contexto; -ensino de matemática; -pesquisas. [Avaliação 1] Atividade de pesquisa em grupo, para ser apresentada à turma (Educação no Sistema Prisional).
	15/11/2019	Sexta		Proclamação da República
13	22/11/2019	Sexta	Aula normal 4	Discussões relativas a práticas educacionais não formais e sobre o papel da (etno) matemática nesses contextos.
	2ª 29/11/2019	Sexta	Avaliação 1,00	Avaliação 2
14	29/11/2019	Sexta	Aula normal 4	[Avaliação 2] Na realidade escolar que você está vivenciando, há intersecções com essas "outras educações"? - Atividade de pesquisa individual, para ser apresentada à turma.
	3ª 06/12/2019	Sexta	Avaliação 1,00	Avaliação 3
15	06/12/2019	Sexta	Aula normal 4	[Avaliação 2] Na realidade escolar que você está vivenciando, há intersecções com essas "outras educações"? - Atividade de pesquisa individual, para ser apresentada à turma. [Avaliação 3] Autoavaliação.
16	13/12/2019	Sexta	Aula normal 4	Recuperação final de nota e conteúdo. Entrega de resultados finais do componente curricular.

Procedimento de ensino		
Atividade	Total	Descrição
Atividades de Complementação de Carga Horária	7 horas	Realização de visitas às escolas (conforme planejamento).
Procedimentos de Ensino - Aulas Teóricas	4 aulas semanais	Aulas dialogadas.

Procedimentos de Ensino - Atividades Práticas como Componente Curricular	34 aulas	Visita a escolas, entrevistas com professores e estudantes, leituras, reflexão e discussão sobre a realidade escolar da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Indígena, da Educação do Campo, da Educação Especial e da Educação no Sistema Prisional.
Procedimentos de Avaliação	-	[Avaliação 1] Atividade de pesquisa em cinco grupos, para ser entregue e apresentada à turma: Escolhido um contexto (entre Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial e Educação no Sistema Prisional), elaborar um roteiro para entrevistar um professor (preferencialmente, que ensina matemática) - e, se possível, também um aluno - sobre a prática docente nesse ambiente. As questões devem tentar responder a dúvidas, curiosidades e angústias suas e dos demais colegas, que poderão se tornar professores ali também. Após a realização da(s) entrevista(s), entregar um relatório, contendo: a transcrição da(s) entrevista(s) e reflexões feitas pelo grupo sobre a temática. As apresentações acontecerão ao longo do semestre. [Avaliação 2 - 29/11/2019 e 06/12/2019] Atividade de pesquisa individual, para ser apresentada à turma: Na realidade escolar que você está vivenciando, há intersecções com essas "outras educações"? *Sugestão de roteiro: 1) Em que escola estou inserido e quem são as pessoas que a frequentam? 2) Essa escola é destinada à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo, à Educação Indígena, à Educação Especial ou à Educação no Sistema Prisional? 3) As pessoas que seriam público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, da Educação Indígena, da Educação Especial e da Educação no Sistema Prisional (todas ou algumas) fazem parte desta escola (se for uma escola específica para um desses, analisar os demais; se não for uma escola específica, analisar todos)? 4) Que dados você pode trazer para embasar suas respostas de 2) e 3)? 5) Converse com pessoas na escola (alunos, professores, equipe pedagógica...) que possam ajudá-lo a pensar sobre limites e potencialidades da escola ao receber essas pessoas. 6) Compartilhe suas reflexões sobre a temática pesquisada. [Avaliação 3 - 06/12/2019] Autoavaliação.
Orientações Gerais	-	Ementa: Ensino e aprendizagem de matemática na educação de jovens e adultos, na educação do campo, na educação indígena, na educação especial e no sistema prisional. Organização e problematização do ensino de matemática para ambientes não tradicionais de educação: aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos e práticos. Discussões relativas a práticas educacionais não formais e sobre o papel da (etno) matemática nesses contextos. Avaliação de experiências relativas à prática do futuro professor. Socialização da prática de ensino vivenciada na escola.

Histórico de alterações	
Data	Observação
15/08/2019 00:59	Planejamento de Aula (da turma) cadastrado
05/05/2018 17:21	Plano de Ensino (da disciplina) aprovado