

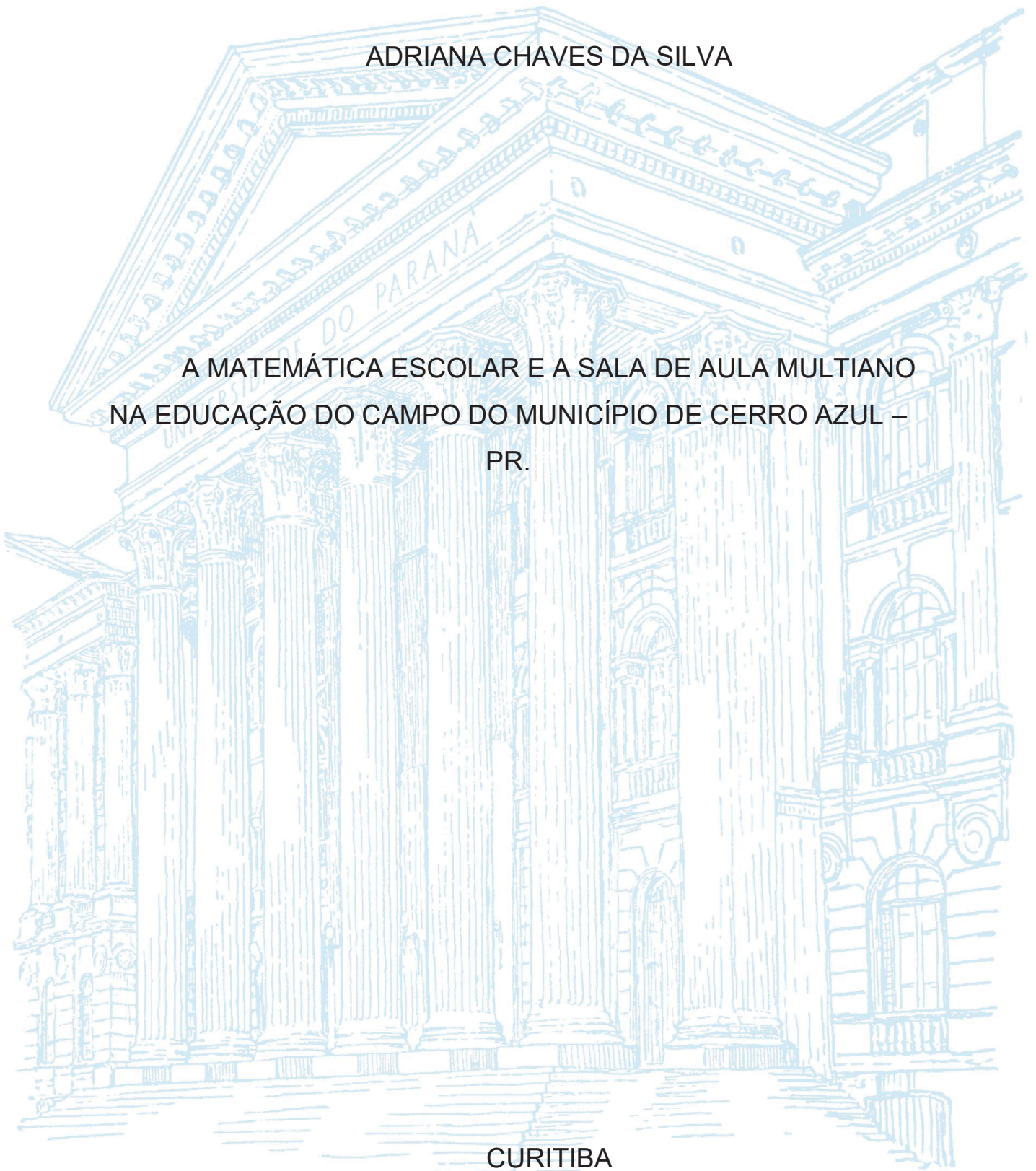
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA CHAVES DA SILVA

A MATEMÁTICA ESCOLAR E A SALA DE AULA MULTIANO  
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL –  
PR.

CURITIBA

2022



ADRIANA CHAVES DA SILVA

A MATEMÁTICA ESCOLAR E A SALA DE AULA MULTIANO  
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL –  
PR.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Silva, Adriana Chaves da

A Matemática escolar e a sala de aula multiano na educação do campo do município de Cerro Azul – PR. / Adriana Chaves da Silva. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy.

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Educação rural. I. Godoy, Elenilton Vieira. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de pós-Graduação em Educação, em Ciências e em Matemática. III. Título.

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ADRIANA CHAVES DA SILVA** intitulada: **A MATEMÁTICA ESCOLAR E A SALA DE AULA MULTIANO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL - PR**, sob orientação do Prof. Dr. ELENILTON VIEIRA GODOY, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica  
17/03/2022 14:50:25.0  
ELENILTON VIEIRA GODOY  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
17/03/2022 16:50:27.0  
PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
17/03/2022 14:11:50.0  
LÍNYA NATÁSSIA SACHS CAMERLENGO DE BARBOSA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
17/03/2022 14:17:04.0  
MARCOS AURÉLIO ZANLORENZI  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por mesmo apesar dos contratempos ter chegado até aqui, gratidão imensa por todos que contribuíram com esta caminhada que teve início no ano de 2014 na LECAMPO – Licenciatura em Educação do Campo. A todo os docentes que me conduziram até aqui. Em especial ao professor José Francisco Machado (*in memorian*).

À minha família, especialmente ao meu esposo, Valdinei Mangger Bomfim, e aos filhos: Roberta e Guilherme pelo apoio que me deram nessa longa caminhada.

Aos meus pais: Claudio Moreira da Silva e Laudemira Chaves da Silva.

Ao meu orientador Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy pelos seus ensinamentos e pela paciência que teve para comigo. Gratidão por não ter desistido de mim, mesmo quando eu tinha certeza que não era capaz.

Aos professores Marcos Aurelio Zanlorenzi, Patricia Pereira e Linlya Sachs pela disponibilidade em fazer parte da banca como examinadores, trazendo grande colaboração a essas reflexões inconclusas da problemática em estudo.

Aos professores, Ehrick Eduardo Melzer, Adalberto da Penha de Paula e Claudemira Vieira Gusmão por terem me incentivado a participar da seleção do mestrado e pelas orientações, no decorrer da minha trajetória acadêmica e, principalmente pela aproximação com tema da pesquisa

Aos professores da rede municipal de ensino de Cerro Azul que contribuíram com esta pesquisa, equipe gestora e Secretaria Municipal de Educação de Cerro Azul – PR.

*NÃO VOU SAIR DO CAMPO*

*(Gilvan Santos)*

*Não vou sair do campo*

*Pra poder ir pra escola*

*Educação do campo*

*É direito e não esmola  
O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé  
Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização  
Quem vive da floresta  
Dos rios e dos mares  
De todos os lugares  
Onde o sol faz uma fresta  
Quem a sua força empresta  
Nos quilombos nas aldeias  
E quem na terra semeia  
Venha aqui fazer a festa*

*A formação do povo brasileiro, apresentada pela história na sua narração clássica é controversa e contraditória. Visto que, o que conhecemos e acreditamos, é fruto, muitas vezes, da versão do dominador. Ainda há necessidade de ouvir, escrever o outro lado da história, a voz dos excluídos dos explorados e condenados a história defendida pela classe dominante.*

*Adalberto da Penha de Paula, 2013.*

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar, do ponto de vista docente, o ensino da matemática escolar no âmbito das escolas do Campo multianos do município de Cerro Azul – PR. Como objetivos específicos propõe :a) Investigar como a matemática escolar se aproxima da vivência no campo: b) Propor diálogos sobre a matemática escolar e Educação do Campo: c) Compreender de que forma a colonialidade influencia a Educação. A investigação partiu da seguinte questão de estudo: A matemática escolar e a sala de aula multiano na Educação do campo do Município de Cerro Azul. Assim, adotamos como abordagem metodológica a concepção da pesquisa qualitativa. As discussões e encaminhamentos acerca da proposta metodológica da pesquisa tiveram sua ancoragem teórica nas pesquisas de Caldart (2009, 2012), Quijano (2008), Hage (2010), D’Ambrósio(1999), Souza (2012), entre outros teóricos que discutem a temática em estudo. A pesquisa foi realizada em três escolas, localizadas na zona rural do município de Cerro Azul PR: Escola Rural Municipal Mato Preto; Escola Rural Municipal Anta Gorda; Escola Rural Municipal Milton Teilo. Optamos por alguns instrumentos investigativos inerentes à pesquisa qualitativa para a construção dos dados, dentre eles a observação na sala de aula. No entanto, devido às restrições impostas pela pandemia do COVID 19, não foi possível realizar a observação. Desta forma, utilizamos a entrevista com professores. A partir do conteúdo que compõe a entrevista, percebemos que em relação às classes multisseriadas o relato dos docentes expressa que o trabalho realizado nessas classes procura aproximar ao máximo da escola urbana, uma vez que o planejamento e o currículo são únicos para as duas realidades. Em relação à disciplina de matemática, o relato dos docentes aborda a matemática como uma disciplina difícil e distante do contexto camponês, as respostas retratam que a matemática tem o objetivo de preparar para o mercado de trabalho, para acesso à universidade. Os docentes relatam também que compreendem a importância de trabalhar a matemática que dialogue com a vida no campo, no entanto, o tradicional é necessário, pois é requisito para as avaliações externas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Escola Multisseriada. Matemática Escolar. Estudos Decoloniais.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general investigar, desde el punto de vista de la enseñanza, la enseñanza de las matemáticas escolares en el ámbito de las escuelas de Campo multianos en el municipio de Cerro Azul - PR. Como objetivos específicos propone: a) Indagar cómo la matemática escolar aborda la experiencia en el campo; b) Proponer diálogos sobre matemática escolar y Educación Rural; c) Comprender cómo la colonialidad influye en la Educación. La investigación partió de la siguiente pregunta de estudio: La matemática escolar y el aula multianual en la educación rural del municipio de Cerro Azul. Así, adoptamos el diseño de investigación cualitativa como enfoque metodológico. Las discusiones y referencias sobre la propuesta metodológica de la investigación tuvieron su anclaje teórico en las investigaciones de Caldart (2009, 2012), Quijano (2008), Hage (2010), D'Ambrósio (1999), Souza (2012), entre otros teóricos que discuten el tema en estudio. La investigación se llevó a cabo en tres escuelas, ubicadas en la zona rural del municipio de Cerro Azul PR: Escola Rural Municipal Mato Preto; Escuela Rural Municipal de Anta Gorda; Escuela Municipal Rural Milton Teilo. Optamos por algunos instrumentos investigativos inherentes a la investigación cualitativa para la construcción de datos, incluyendo la observación en el aula. Sin embargo, debido a las restricciones impuestas por la pandemia del COVID 19, no fue posible realizar la observación. De esta manera, utilizamos la entrevista con los docentes. Del contenido que conforma la entrevista, nos percatamos que en relación a las clases multigrado, el informe de los docentes expresa que el trabajo que se realiza en estas clases busca acercar lo más posible la escuela urbana, ya que la planificación y el currículo son únicos para ambas realidades. En cuanto a la asignatura de matemáticas, el informe de los docentes aborda la matemática como una asignatura difícil y alejada del contexto campesino, las respuestas retratan que la matemática tiene como objetivo preparar para el mercado de trabajo, para el acceso a la universidad. Los docentes también refieren que entienden la importancia de trabajar matemáticas que dialogan con la vida del campo, sin embargo, lo tradicional es necesario, pues es requisito para las evaluaciones externas.

Palabras clave: Educación Rural. Escuela Multigrado. Escuela de Matemáticas. Estudios decoloniales.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos do Instituto São Francisco Xavier.....	32
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Escolas Multisseriadas e número de estudantes .....	30
Quadro 2 – A organização da entrevista .....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	–	Coronavírus
FAPI	–	Faculdade de Pinhais
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHm	–	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	–	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LECAMPO	–	Licenciatura em Educação do Campo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	–	Modernidade/Colonialidade
MEC	–	Ministério da Educação
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PR	–	Paraná
SEED	–	Secretária Estadual de Educação
SMEELC	–	Secretaria Municipal de Educação Esporte Lazer e Cultura
TC	–	Tempo-Comunidade
TCLEs	–	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TU	–	Tempo-Universidade
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1. CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	19
1.1. JUSTIFICANDO A TEMÁTICA DE ESTUDO .....	19
1.2. DEMARCANDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
1.2.1. Contextualizando o espaço da pesquisa : Caracterização das instituições em estudo .....	20
1.2.2. Perfil dos Sujeitos entrevistados.....	44
1.3. NATUREZA DA PESQUISA .....	23
<b>2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA TRAJETÓRIA NO ENSINO EM CERRO AZUL-PR</b> .....	<b>Erro! Indicador não definido.6</b>
2.1. ESCOLAS DO CAMPO EM CERRO AZUL -PR .....	53
2.2 BREVE TRAJETÓRIA DE ENSINO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL - PR .....	<b>Erro! Indicador não definido.1</b>
<b>3. MODERNIDADE/COLONIALIDADE</b> .....	<b>37</b>
3.1 COLONIALIDADE DO PODER.....	38
3.2. COLONIDADE DO SABER.....	40
3.3.COLONIALIDADE DO SER.....	42
<b>4. COLONIALIDADES E OS SUJEITOS DO CAMPO</b> .....	<b>44</b>
4.1 TRAÇOS DA COLONIALIDADE .....	45
4.2 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	47
<b>5. O ENSINO DA MATEMÁTIA E A ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL</b> .....	<b>55</b>
5.1 VOZES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE CERRO AZUL .....	59
5.1.1 As classes multisseriadas .....	63
5.1.2 A disciplina de Matemática .....	66
5.2 IMPRESSÕES SOBRE AS RESPOSTAS DADAS ENVOLVENDO AS CLASSES MULTISSERIADAS .....	70
5.3 IMPRESSÕES SOBRE AS RESPOSTAS DADAS ENVOLVENDO A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>77</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação para minha pesquisa emerge da necessidade de pensar a Educação de forma específica para as populações do campo<sup>1</sup>, mas também da minha trajetória de vida, ou seja, a educação vivenciada desde a infância e origem familiar, resultado de condicionantes da política e da economia ditadas pelo capitalismo.

Esse contexto, mantém a sociedade e os meios de produção capitalistas, e é no sentido de sustentar essa estrutura que a educação tem sido pensada através dos tempos.

Assim, inicio essa escrita, com um breve relato da minha história e dos acontecimentos que me aproximaram desse referencial teórico e da intencionalidade desta pesquisa.

Nasci no município de Curitiba no ano de 1978, toda a minha trajetória de formação se deu na escola pública, desde a infância sonhava em ser professora. Assim, após concluir o ensino fundamental, cursei o magistério (formação de docentes em nível médio).

Um ano após obter o tão sonhado diploma do magistério fui trabalhar na rede municipal de ensino em Almirante Tamandaré - Paraná, mas com o passar dos dias e a partir das vivências da sala de aula, surgiram os questionamentos e conseqüentemente, a percepção da comunidade dentro do contexto social. Desta forma, observava e refletia sobre os acontecimentos ao entorno da escola que se intensificavam como conseqüência da conjuntura que permeava os anos de 2000 e 2001.

A insuficiência de vagas na educação infantil e a precariedade na estrutura das escolas, trouxeram a lembrança do meu primeiro ano escolar, lembro-me que a sala de aula não tinha mesas e cadeiras e por alguns meses estudei sentada no chão. Assim, fui alfabetizada na primeira série do ensino fundamental, muitos anos se passaram. No entanto, as condições que intensificavam as desigualdades ainda continuavam ali, por muitos anos ouvi e

---

<sup>1</sup> Os teóricos da Educação do Campo defendem o conceito de campo em detrimento do termo rural. Enquanto o termo rural reforça apenas uma contradição do espaço urbano, o termo campo compreende que o campo é um espaço com culturas e formas de organização próprias.

acreditei no discurso de que os bons resultados eram apenas consequência de esforço e disciplina pessoal, mas começava a perceber que além desses atributos era necessário pensar em políticas públicas que assegurassem estrutura, condições de acesso e permanência na educação.

Desse modo, os anos foram se passando e o cenário nacional em relação à educação, escola, formação de professores, políticas públicas seguiam o mesmo ritmo.

No entanto, essas dificuldades se intensificavam no contexto rural, <sup>2</sup>o campo sofria com o avanço do agronegócio em detrimento da agricultura familiar, o fechamento de escolas e a descaracterização do saber e da cultura camponesa.

Para prosseguir nesta análise é necessário refletir sobre a educação para a população do campo. Desta forma, nos valem das contribuições de Pereira (2014) e Souza (2011) e a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que trazia em seu artigo 1º “A educação, inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana”, no artigo 2º “A educação como direito de todos”. E o artigo 29º destacava que “Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária”.

No entanto, Pereira (2014, p. 32) ressalta que havia um “descompromisso do poder público, exigir a matrícula dos filhos, mas aceitar a exceção caso houvesse insuficiência de escolas, ao invés de investir nas carentes e precárias escolas presentes no contexto rural.”

Nesse sentido, Souza (2011, p. 23) apresenta sua percepção baseada na Lei nº. 5.692, aprovada em 1970, que tinha como intencionalidade “formar mão de obra para o mercado em expansão”, com este objetivo unificou o 1º e 2º graus tornando obrigatória a profissionalização no 2º grau, para expandir o processo de industrialização com mão de obra qualificada para o trabalho.

Segundo Souza (2011, p. 24) “no âmbito da educação rural nada era dito sobre o trabalho rural, sobre a organização das comunidades. Os olhares estavam voltados para o urbano e para os processos de industrialização.”

---

<sup>2</sup> Filha de trabalhadores, que possuem uma boa parte de sua trajetória de vida como trabalhadores rurais assalariados.

A classe trabalhadora cada vez mais distanciada dos processos de decisões na sociedade, simplesmente silenciada-invisibilizada sendo relegada aos interesses da classe dominante.

Esse contexto reflete a realidade de inúmeras famílias de trabalhadores rurais que deixaram o campo empobrecido e relegado ao descaso, em busca de melhores condições de trabalho e de vida.

O cenário que aqui se apresenta não é apenas um acaso, mas sim uma situação pensada, construída e estimulada com a finalidade de recrutar trabalhadores com pouca escolaridade e sem formação política, para o trabalho nas fábricas (indústria) para a sustentação do comércio dos grandes centros, essa massa de explorados foi responsável pelo crescimento da economia, manutenção do capitalismo.

É preciso ressaltar que este cenário é marcado pela exposição de trabalhadores a precarização das condições de trabalho, acesso à saúde e moradia, ou seja, políticas públicas fragilizadas ou inexistentes.

Desse modo, o descaso torna-se parte da rotina dessa parcela da população, a educação para as massas aprofunda as desigualdades sociais ao longo da história e, em simultâneo, tem se ocupado de garantir que essa população não se aperceba desse acontecimento, e continue na condição de oprimido.

Esse silenciamento construído e pensado está materializado pela educação que é sustentada pela classe dominante e faz com que a relação entre a classe que produz e a classe que explora se torne imperceptível-naturalizada aos olhos de alguns.

Historicamente o campo brasileiro sempre foi um lugar caracterizado por tensões e conflitos, marcado pela luta de classes. Contexto permeado por relações de poder envolvendo a elite latifundiária e a mão de obra escravizada.

Segundo Caldart (2012), os conceitos de lugar de atraso e inferioridade foram atribuídos ao campo e aos sujeitos que ali vivem, e na contramão do projeto de desenvolvimento capitalista agrário construído no Brasil e no anseio de construir outra forma de pensar a relação com a terra e a vida no campo, nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST.

Nessa perspectiva, propondo um debate sobre as condições de vida e de trabalho dos camponeses e com objetivo de desconstruir a imagem negativa

produzida historicamente sobre o campo “como lugar da carência e do atraso, um espaço social a ser desenvolvido dentro dos padrões urbanos, e não em função de suas características próprias” (ARRUTI, 2011, p. 116), nasce a Educação do Campo, que vai muito além de apenas oferecer escolas localizadas no campo, mas reivindica um modelo de educação pautado nas lutas dos sujeitos camponeses pela construção de um projeto de campo. A partir dos interesses do pequeno produtor e da luta por políticas públicas que assegurem aos camponeses seus direitos fundamentais.

Sendo assim, propomos uma reflexão sobre a Educação do Campo, considerando as necessidades/especificidades do sujeito camponês e o projeto de educação a que estamos submetidos, sendo este eurocêntrico constituído como universal e neutro. “Orientado pelo racismo/sexismo epistêmico que classifica, hierarquiza, subalterniza e extermina sujeitos, corpos e conhecimentos a partir da referência colonial branca, heteropatriarcal e cristã” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Desta forma, entendemos que não é possível pensar a educação oferecida às populações camponesas sem primeiro refletir sobre a formação de educadores para as escolas do campo, para prosseguir nesta análise, nos apoiamos em Grosfoguel (2016) que traz uma profunda reflexão sobre a injustiça produzida pelo privilégio epistêmico europeu em detrimento de outros saberes produzidos por outros corpos políticos e geopolíticos.

Esse contexto, que define verdades universais através do monopólio do conhecimento e caracteriza conceitos e perfis de superioridade e de inferioridade epistêmica, “desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Essa concepção de mundo está materializada por mecanismos institucionais universitários, definindo valores, moldando a escola e a formação de educadores.

Dessa forma, o trabalhador do campo, deve compreender a constituição histórica da humanidade para ter condições de analisar criticamente a educação e as condições que reproduzem desigualdades. Diante do exposto, nos apoiamos em Paulo Freire, que apresenta em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2005) a relação entre o opressor e o oprimido.

Para Paulo Freire (2011), o oprimido precisa tomar conhecimento da sua condição para que a transformação seja possível. A história da educação no Brasil nos conduz a uma reflexão sobre o formato colonial de produção do conhecimento, desde o início, marcado pela atuação dos jesuítas até a escola atual. Nessa relação de poder sujeitos são silenciados e invisibilizados, essa lógica vem sendo historicamente legitimada pela escola. Paulo Freire em toda a sua trajetória problematiza a educação para a classe trabalhadora.

Conforme destaca Freire (2005), a educação bancária baseia-se na reprodução de saber e na memorização mecânica de conteúdos.

Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p. 66).

Paulo Freire discutiu amplamente essa concepção e o seu alinhamento aos cenários sociais no decorrer da história, mas apesar das críticas, esse modelo de educação tem se mantido vivo nos contextos da educação no Brasil.

A educação bancária, conceituada por Paulo Freire, produz a limitação de ideias, impossibilita o pensamento crítico e ao longo dos anos tem se materializado através de um projeto de educação, comprometendo a emancipação da classe trabalhadora. Assim, vivenciamos no contexto camponês a educação rural e as constantes reformulações no sistema educacional<sup>3</sup> no sentido de formar trabalhadores para o mercado.

Historicamente, a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras. Entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891 [...] Após a II Guerra Mundial, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, no âmbito da interferência da política norteamericana no país. Foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural. As ações governamentais eram marcadas pelo entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante (PARANÁ, 2010, p.17).

---

<sup>3</sup> O alinhamento da política educacional com o projeto histórico capitalista; se materializa por meio de leis e documentos oficiais: Constituição Federal - Emendas Constitucionais; LDB – Política Curricular Nacional – Diretrizes Curriculares; Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Política Nacional de Formação De Professores; Política Nacional de Materiais E Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Infraestrutura Escolar; Política Nacional de Gestão Escolar; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica

Desta forma, compreendemos que a educação para a classe trabalhadora do campo tem sido moldada em contradição às necessidades do sujeito camponês. Esse contexto se apresenta em todos os níveis e etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

Para dar continuidade a este diálogo apresentamos algumas considerações sobre a “estrutura do conhecimento” por Grosfoguel, pois o modelo de educação que nos propomos a discutir tem raízes fundadas em relações de poder que constituíram a história. Pensar esse contexto nos faz compreender o nosso lugar de fala e representação.

Desta forma, ao longo do texto citamos Ramon Grosfoguel (2016).

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)? Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo? Como eles conseguiram monopolizar a autoridade do conhecimento do mundo? Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? (GROSFOGUEL, 2016, p.27).

O texto aqui citado traz questionamentos que exigem profundas investigações para que seja possível alcançar respostas, mas entendemos que esse contexto influenciou/influencia e se mantém na estrutura de formação da nossa sociedade.

A citação que trazemos aqui retrata a construção do conhecimento para uma parcela da população, construída e pensada a partir das necessidades e particularidades do homem branco, europeu. Conforme, nos aprofundamos nas leituras de Grosfoguel (2016, 2008) e Quijano (2005, 2007) passamos refletimos sobre os ideais destes povos (europeus) diante do restante da humanidade.

Na perspectiva européia centrada num ideal de progresso, nos percebemos no outro lado da história e passamos então a refletir sobre que posição ocupamos nesse contexto.

Desta forma, a partir da compreensão de que os valores da sociedade são construídos a partir da educação, consideramos fundamental o conteúdo desta citação para o contexto desta pesquisa. Assim a partir dos questionamentos de Grosfoguel, compreenderemos: Qual é o lugar que ocupamos neste contexto, buscamos também entender o porque nossa cultura, saber e modo de conhecer estão tão distantes do “privilégio epistêmico”.

Desta forma, o “privilégio epistêmico”, gera a inferiorização dos saberes produzidos pelo outro. Assim, esta relação estruturou e definiu os papéis sociais ao longo da história e ainda se faz presente, privilegiando projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo (GROSFOGUEL, 2016).

Portanto, essas discussões devem estar presentes na formação dos jovens camponeses com a finalidade de permitir a compreensão das relações que permeiam os conflitos e tensões da vida no campo.

A partir do exposto, trazemos um relato do modelo de educação e da organização curricular das escolas presentes no município de Cerro Azul Paraná, para podermos visualizar o objetivo desta pesquisa e das discussões aqui apresentadas.

A formação escolar dada aos jovens camponeses no município de Cerro Azul – PR ocorre, geralmente, em escolas multisseriadas. De acordo com Geralda de Bem (2016), a escola multisseriada constitui uma realidade do campo, sendo na maioria das vezes unidocente, acumulando múltiplas funções para um único profissional, no contexto escolar. “Essa junção de anos em uma mesma turma exige um trabalho pedagógico fragmentado, fazendo com que as atividades de planejamento e avaliação sejam executadas isoladamente” (BEM, 2016, p. 63).

A escola multisseriada<sup>4</sup>, representa para muitas comunidades o acesso do direito à educação.

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multissérie, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores

---

<sup>4</sup> Com a promulgação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabelece a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, a organização curricular foi fixada pelo Parecer CNE/CBE nº 11/2010, e as turmas antes organizadas em multisséries passaram a ser multianos. No entanto, as referências que compõem esta pesquisa, assim como os documentos que organizam as instituições de ensino do município de Cerro Azul, objeto central desta pesquisa, ainda utilizam o termo multissérie.

geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc. são elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas[...] Essa prerrogativa referencia nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo; o que significa que se temos por pretensão elaborar políticas e práticas educativas includentes para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem. (HAGE, 2005, p.57-58).

Hage (2005) considera que a organização do tempo-espaço do trabalho pedagógico na escola caracteriza um saber pedagógico que qualifica as séries como a base para a aplicação dos conhecimentos escolares. Neste sistema, os alunos são classificados conforme a turma (série-ano), ou seja, um ensino fragmentado. No entanto, corroboramos com Hage (2005) quando diz que a diversidade de espaço, saber e cultura constituem grupos e comunidades camponesas e são esses sujeitos que caracterizam a escola multisseriada, portanto, este projeto político de escola reflete identidades.

Para Hage (2005), a educação no seu modo tradicional valoriza a transmissão dos conhecimentos através de aulas expositivas, assim como a divisão por área de conhecimento e/ou disciplinas. A escola aqui referenciada tem outra forma de organização de tempo-espaço, nesta perspectiva o saber pedagógico.

[...] que surge da organização do tempo-espaço da escola multisseriada, evidencia a presença da diversidade de aprendizagens na escola, ou seja, quando um educador trabalha com as várias séries a diversidade de aprendizagens proporciona a ampliação dos recursos metodológicos viáveis ao processo de ensino-aprendizagem da escola para além do tempo padrão de ensino. Por isso, ao procurarem flexibilizar os horários escolares, criam atividades pedagógicas específicas que vão além da limitação metodológica do regime seriado, sinalizando um saber pedagógico na dinâmica escolar do campo. (HAGE, 2005, p.150)

A escola multisseriada contempla um coletivo de experiências, vivências, costumes e saberes populares que devem ser a base das práticas educativas.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas multisseriadas acaba ganhando visibilidade na prática de executar a aplicação dos conteúdos. Podemos verificar que mesmo desenvolvendo trabalhos específicos para cada duas séries, em sala de aula, os outros educandos ficam prestando atenção e já constroem uma noção dos conhecimentos que vão ter que aprender nas séries seguintes. Isso aponta para a possibilidade de trabalhar com toda a turma um tema de interesse coletivo, pois avançaria nos diálogos entre os educandos e quebraria a divisão seriada para construir um novo meio de trabalho

pedagógico com a diversidade fomentando a aprendizagem com trabalhos coletivos de séries, idades e conhecimentos. (HAGE, 2005, p. 151)

Coletividade é um conceito muito presente no contexto de vida do trabalhador do campo, é relativo às dinâmicas do trabalho e se reflete na cultura e no modo de fazer do seu cotidiano, portanto, está presente na escola do campo.

De acordo com Santos (2018) numa dimensão que compreende a organização da comunidade como condição fundamental para a efetivação de direitos e de transformação social.

A escola não cabe no espaço físico construído pela esfera governamental, a escola é um dos territórios educativos, é a expressão de sentidos e significados coletivos, é espaço de identidade, de luta, de reconhecimento, de produção de vida, de sistematização, de conhecimento e de transformação (SANTOS, 2018, p.32)

A organização desta escola reflete as vivências no campo e traduz as experiências do trabalho e das práticas coletivas, portanto, a teoria e a prática precisam estar articuladas com o contexto social.

A partir dos pontos aqui apresentados e das reflexões acerca da Educação do Campo, fundada como uma experiência construída por trabalhadores do campo, propomos o desenvolvimento de uma pesquisa em escolas municipais do Campo, no município de Cerro Azul - PR.

Cerro Azul possui aproximadamente 71% da população residente na área rural e 80% dos estabelecimentos educacionais estão localizados no campo, com predomínio da agricultura familiar.

Cabe destacar, que atualmente, Cerro Azul passa por um processo de fechamento e nucleação<sup>5</sup> de escolas. No ano de 2015, o Município possuía 30 escolas localizadas no campo (INEP/MEC) e em 2021 o número reduziu para 22 escolas.

O fechamento de escolas traz grandes prejuízos aos estudantes e a comunidade, constantemente essas crianças são obrigadas a se deslocar para outras comunidades até a escola mais próxima, tendo que enfrentar as grandes

---

<sup>5</sup> A nucleação é o processo de desativação da escola e posterior fechamento, por consequência do deslocamento de estudantes das escolas rurais localizadas em suas comunidades, para escolas localizadas em outras comunidades ou no centro da cidade.

distâncias, precariedade do transporte e a falta de infraestrutura das estradas rurais.

Os dados aqui apresentados nos permitem ter uma breve percepção do contexto e da educação oferecida às crianças do município de Cerro Azul, todavia, porque o interesse pela matemática escolar nas salas de aulas multisseriadas nas escolas do campo de Cerro Azul?

Assim, optamos por investigar a disciplina de matemática, porque ela reflete as relações de poder constituídas na sociedade e no modelo de educação tradicional. Para Gelsa Knijnik (2001), o ensino de matemática tem sido fator de exclusão social. A partir do pressuposto de Salomão Hage (2005), que apresenta a sala de aula multisseriada como espaço coletivo de experiências, costumes e saberes populares, a escolha do contexto das escolas decorre do tema central do estudo e tem como pergunta central a seguinte questão:

*Como a matemática escolar tem sido trabalhada no contexto das escolas do Campo, especificamente nas classes multisseriadas, do município de Cerro Azul – PR?*

A presente pergunta será respondida a partir das entrevistas realizadas com três docentes que atuam nas escolas do Campo do município de Cerro Azul – PR.

A partir da pergunta central, temos como objetivo geral investigar, do ponto de vista docente, o ensino da matemática escolar no âmbito das escolas do Campo multianos do município de Cerro Azul – PR. Como objetivos específicos propõe: a) Investigar como a matemática escolar se aproxima da vivência no campo; b) Propor diálogos sobre a matemática escolar e Educação do Campo; c) Compreender de que forma a colonialidade influencia a Educação.

Desse modo, todo o construto da pesquisa se organizou, neste trabalho, em cinco capítulos. O primeiro capítulo “Os caminhos da pesquisa”, apresenta a introdução, o conceito de Educação do Campo, os caminhos percorridos que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Em seguida, o segundo capítulo versa sobre “A Educação do Campo e sua trajetória no Ensino, em Cerro Azul – PR”, enfocando o processo histórico de sua constituição, como perspectiva de ensino, bem como a importância dessa

modalidade de ensino. O terceiro capítulo aborda a “Modernidade/Colonialidade”. O quarto capítulo, trata das “Colonialidades e os sujeitos do campo”, como esse processo influenciou e se manifesta na Educação para os povos do campo. O quinto capítulo apresenta “O ensino da matemática e a escola multisseriada do município de Cerro Azul” buscando refletir sobre as práticas que valorizam a cultura camponesa, esse capítulo traz também o resultado da análise dos dados, referentes às entrevistas. Assim, finalizamos a pesquisa com as “Considerações Finais”, apresentando os resultados obtidos na discussão sobre A Matemática escolar e a escola multiano na Educação do Campo do município de Cerro Azul – PR.

## 1. CAMINHOS DA PESQUISA

### 1.1 JUSTIFICANDO A TEMÁTICA DE ESTUDO

O município de Cerro Azul possui 22 das escolas localizadas no campo, dentre elas 18 possuem organização multisseriada de ensino.

No entanto, toda a documentação que organiza o ensino e define a prática pedagógica da rede municipal é construída e pensada a partir de uma organização de ensino adequado ao contexto urbano.

Nesta perspectiva, propomos um estudo de cunho qualitativo em escolas multisseriadas do município de Cerro Azul-PR. Para a seleção das escolas que participaram desta pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: 1) escolas com o maior número de estudantes; e 2) escolas que apresentam um movimento de resistência contra a ameaça de fechamento.

Segundo Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa, é um campo transdisciplinar nas Ciências Humanas e Sociais e os elementos que constituem essa abordagem implicam em um compartilhamento denso de fatos, pessoas e locais, e para que isso seja possível, é necessário que se debruce sobre o objeto de pesquisa com um olhar atento e sensível “o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Neste sentido, inicialmente, definimos como procedimento e instrumento metodológico a observação participante, com registro escrito em diário de campo em cada uma das escolas partícipes. A observação participante seria complementada com a análise dos registros escritos do planejamento (desejado e praticado) do/a docente, dos livros didáticos e dos cadernos dos/as estudantes, mais especificamente, relacionados à matemática escolar.

No entanto, a Pandemia do Coronavírus (COVID-19) impactou a pesquisa, limitando nossas ações e tornando impossível o trabalho de campo por meio de observações.

A partir dessa impossibilidade, optamos por realizar apenas as entrevistas com os docentes que lecionam nas três escolas.

## 1.2 DEMARCANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo falamos um pouco sobre a percepção da realidade, adquirida por alguns munícipes, que teve início partir do acesso a formação superior. Tudo começou a partir da oferta de vagas à população de Cerro Azul no curso de licenciatura em Educação do Campo – com habilitação em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

O curso tinha como objetivo formar educadores para atuar nas escolas do campo e num período de quatro anos refletimos sobre os conflitos existentes no contexto da vida no campo, sobre políticas públicas e principalmente sobre a escola para os filhos dos pequenos agricultores.

Vivências que materializaram a Educação do Campo no campo, na construção de propostas alinhadas às necessidades da população, os momentos de estudos e reflexões proporcionaram o desenvolvimento de um posicionamento crítico. Nesse contexto, surgiram as mobilizações populares em defesa da permanência e manutenção das escolas do campo.

Os diálogos promovidos entre estudantes, comunidade e universidade fortaleceram a identidade e a cultura camponesa. Esse contexto trouxe a necessidade de debater, estudar e fortalecer a escola pública do campo, a escola multisseriada e motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.2.1 Contextualizando o espaço da pesquisa: caracterização das Instituições em estudo

Esse estudo foi direcionado para “A Matemática escolar e a sala de aula multiano na Educação do Campo do município de Cerro Azul – PR” e para a estruturação do projeto de pesquisa foram realizadas visitas à Secretaria Municipal de Educação Esporte Lazer e Cultura (SMEELC) de Cerro Azul e às comunidades, com a finalidade de estabelecermos um diálogo com a equipe pedagógica e as pessoas da comunidade, sobre as relações que permeiam o contexto e organização das escolas multisseriadas no presente município.

Nesta condição, escolhemos três escolas para a realização da pesquisa e as escolhas se deram pelos seguintes critérios: a Escola Rural Municipal de Mato Preto e a Escola Rural Municipal de Lageado da Anta Gorda, por serem as instituições com organização multisseriada de ensino com maior número de estudantes matriculados/as. A Escola Rural Municipal Milton Teilo pelo seu histórico de resistência às ameaças de fechamento da escola.

Apresentamos aqui, os dados contidos no regimento interno destas instituições. A Escola Rural Municipal de Lageado da Anta Gorda - Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano está localizada no bairro de Lageado da Anta Gorda, Estrada Principal, s/nº no Município de Cerro Azul - PR, cuja mantenedora é a Prefeitura Municipal de Cerro Azul, foi criada em 1979 e legalizada mediante Decreto Municipal nº 24/81 de 29/12/1981 para atender às crianças da pequena Comunidade rural, localizada a 20 km da área urbana do Município.

A autorização para funcionamento do ensino multisseriado ocorreu por meio da Resolução nº 3646/82 de 29 de dezembro de 1982 e publicado no Diário Oficial de 25 de janeiro de 1983. Já a Resolução nº 3940/08 de 10/01/2008 autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a Resolução nº 1201/12 de 10/09/2012 credenciou e renovou a licença de ensino.

A Escola Rural Municipal de Mato Preto - Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano está localizada no Bairro do Mato Preto, Estrada Principal, s/nº no Município de Cerro Azul – PR, cuja mantenedora é a Prefeitura Municipal de Cerro Azul. A autorização para funcionamento do ensino multisseriado ocorreu por meio da Resolução 3.700/82 de 30 de dezembro de 1982, publicado no Diário Oficial de 17 de março de 1983. Já a Resolução nº 3940/08 de 10/01/2008 autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a Resolução nº 1204/12 de 14/09/2012 credenciou e renovou a licença de ensino.

A Escola Rural Municipal Milton Teilo - Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano está localizada na Rodovia Gertrudes Mangger da Rosa, km 12, no Município de Cerro Azul - PR, cuja mantenedora é a Prefeitura Municipal de Cerro Azul. A autorização para funcionamento do ensino multisseriado ocorreu por meio da Resolução nº 3.646/82 de 29 de dezembro de 1982, publicado no

Diário Oficial de 25 de janeiro de 1983. Já Resolução nº 3940/08 de 10/01/2008 autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a Resolução nº 738 de 26 de fevereiro de 2019, renovou o prazo de autorização de funcionamento do Ensino Fundamental anos iniciais.

A partir dos registros contidos nos documentos oficiais, percebemos que estas instituições permanecem nas comunidades há quase trinta anos. Em consequência das restrições necessárias ao enfrentamento da Pandemia do COVID-19 não foi possível realizar os momentos de observação na rotina diária das três escolas. No entanto, a partir da visita à Secretaria Municipal de Educação e das entrevistas com os professores constatamos que cada turma conta com um único docente que atua ao mesmo tempo e espaço com as turmas do primeiro ao quinto ano, a equipe de trabalho é composta pelos docentes (1 em cada escola) e um funcionário de serviços gerais que é responsável pela limpeza, organização do espaço escolar e preparo da alimentação.

### 1.2.2 Perfil dos sujeitos entrevistados

Neste tópico abordaremos o perfil dos docentes participantes da pesquisa, bem como a experiência profissional de cada um, nas escolas multisseriadas e seriadas. Inicialmente, destacamos que os docentes abordados aceitaram participar da pesquisa e se mostraram muito receptivos aos pesquisadores, demonstraram interesse pela proposta da pesquisa já que a presença das escolas multisseriadas é comum no município de Cerro Azul e faz se necessário promover momentos de diálogo e estudos sobre essa temática.

Nessa perspectiva, para organizar os dados da pesquisa preservamos a identidade dos entrevistados, apresentando-os, como: Docente D1, professor da Escola Rural Municipal de Anta Gorda; Docente D2, professor da Escola Rural Municipal Mato Preto; Docente D3, professor da Escola Rural Municipal Milton Teilo.

Ressaltamos que a equipe gestora destas escolas é composta por 01 diretora, 01 vice-diretora, 01 coordenadora pedagógica e 01 técnico administrativo. A referida equipe é responsável pela gestão das 22 escolas do

campo localizadas no território do município de Cerro Azul - PR. No entanto, estes profissionais estão lotados na Secretaria Municipal de Educação, Esporte Lazer e Cultura (SMEELC), localizada na área urbana do Município. A documentação de cada uma das escolas está guardada na SMEELC. As três instituições pesquisadas atendem estudantes do 1º ao 5º ano e apesar de existir a demanda não ofertam vagas para a Educação Infantil.

No que diz respeito à formação dos docentes, o docente D1 possui formação em magistério, curso de formação de docentes em nível médio. O docente D2 possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina e especialização em Educação do Campo pela Faculdade de Pinhais-FAPI. O docente D3 é graduado em Pedagogia também pela Universidade Estadual de Londrina. No que tange ao tempo de serviço em sala de aula e à forma de ingresso, o docente D1 conta com trinta anos de experiência, sendo dezesseis anos na escola multisseriada e ingressou no serviço público através de concurso público para professor das séries iniciais. O docente D2 também ingressou através de concurso público e leciona há 26 anos em turmas multisseriadas; o docente D3 também ingressou por concurso público e leciona há 19 anos na rede municipal, sendo 10 anos em escolas multisseriadas. Os docentes D1 e D2 residem na área rural do Município e atuam em escolas do campo em comunidades próximas à sua residência. O docente D3 reside na área urbana do Município, deslocando-se para lecionar no campo. Portanto, devemos ressaltar diante desse contexto de análise do perfil dos participantes da pesquisa, que os dados nos oferecem uma visão ampla do quadro docente das instituições em estudo. No decurso das entrevistas nos debruçamos em busca da compreensão, reflexão e ressignificação das práticas de ensino dessas escolas, lócus da nossa pesquisa.

### 1.3. NATUREZA DA PESQUISA

A proposta de pesquisa aqui sistematizada começou a ser idealizada no ano de 2019, passou por vários momentos de adequação até a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFPR em 09 de julho de 2020<sup>6</sup>. No entanto, as restrições impostas pela pandemia do coronavírus (COVID-19)

---

<sup>6</sup> PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP nº 4.146.582.

limitaram as ações planejadas para o desenvolvimento da pesquisa, retardando algumas ações. O primeiro contato com o campo da pesquisa foi através da Secretaria Municipal de Educação Esporte Lazer e Cultura no Município de Cerro Azul, por meio de alguns momentos de diálogo com a Secretária de Educação, equipe pedagógica e direção das escolas do campo. Desta forma, aconteceram as visitas às três escolas eleitas para a pesquisa (Escola Rural Municipal Lageado da Anta Gorda, Escola Rural Municipal Mato Preto e Escola Rural Municipal Milton Teilo). Contudo, é importante salientar que não havia atividades presenciais, as aulas estavam suspensas desde o dia 19 de março de 2020 em razão da pandemia, contexto que nos impediu de realizar as observações na rotina das escolas.

A partir daí iniciamos o contato com os docentes para formalizar as entrevistas. Inicialmente apresentamos detalhadamente a pesquisa, expondo os riscos, os objetivos e os resultados esperados, a fim de transmitir segurança aos participantes, formalizamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) e, esclarecemos algumas dúvidas em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, em data acordada com os participantes, ocorreu a entrevista, pela plataforma *Google Meet*, com a presença dos pesquisadores e o docente da Escola Rural Municipal Lageado da Anta Gorda. A segunda entrevista foi com o docente da Escola Rural Municipal de Mato Preto e realizou-se também por meio de vídeo e pela plataforma *Google Meet*. A terceira entrevista foi com o docente da Escola Rural Municipal Milton Teilo e ocorreu por meio de mensagens de áudios pelo aplicativo *WhatsApp* conforme solicitação do participante.

Desta forma, adotamos, como abordagem metodológica, a concepção de pesquisa do tipo qualitativa. Utilizando os seguintes instrumentos investigativos para a construção dos dados, sendo estes: Pesquisa Bibliográfica e entrevista semiestruturada. Nesta perspectiva

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

Assim, no decorrer desse estudo, trazemos para reflexão pontos importantes sobre a trajetória Nacional da Educação do Campo e como ela

impacta e estrutura a educação das escolas do campo no município de Cerro Azul.

A entrevista é um importante instrumento para a abordagem qualitativa, De acordo com Godoy (1995) neste contexto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o objeto de estudo, coletar dados a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando outros pontos de vista relevantes. Quanto à análise documental, os documentos consistem numa rica fonte de dados, assim o pesquisador tem como finalidade analisar os dados coletados jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios. Com objetivo de levantar informações e responder aos questionamentos que compõe a pesquisa.

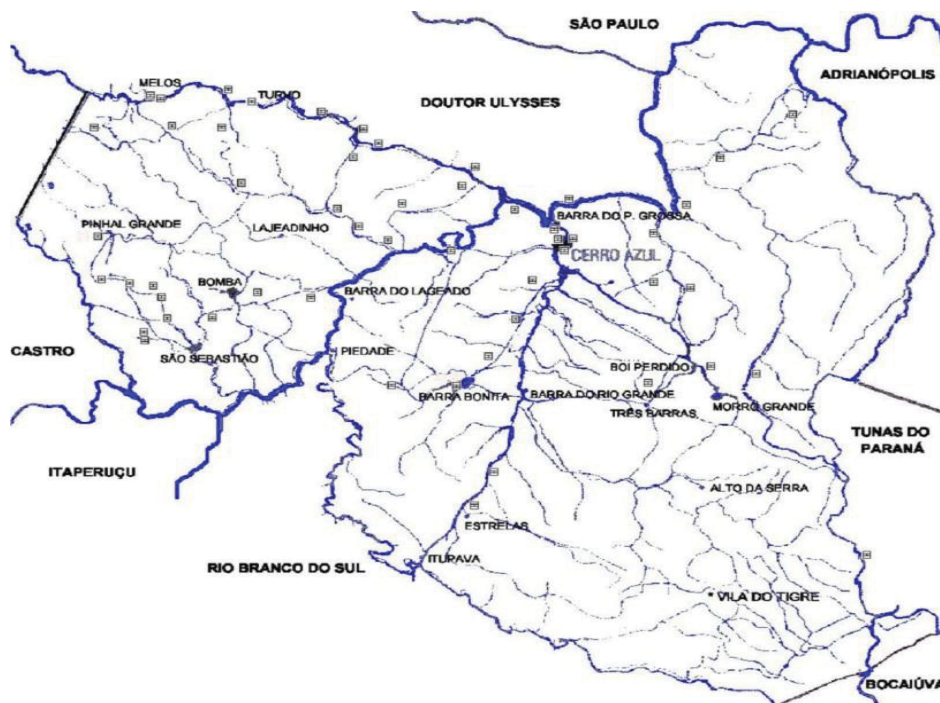
De acordo com Flick (2009, p. 95),

[...] a pesquisa qualitativa pressupõe, sim, uma compreensão diferente da pesquisa em geral, que vai além da decisão de utilizar uma entrevista narrativa ou um questionário, por exemplo. A pesquisa qualitativa abrange um entendimento específico da relação entre o tema e o método.

A pesquisa qualitativa tem um importante espaço no campo das ciências sociais. De acordo com Pereira e Jardim. A pesquisa qualitativa “busca compreender o significado que os acontecimentos têm para pessoas comuns, em situações particulares, enfatizando-se a importância da interação simbólica e da cultura para a compreensão do todo” (PEREIRA e JARDIM, 2009, p.3).

Assim, utilizamos esta abordagem para o desenvolvimento desta pesquisa.

## 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA TRAJETÓRIA NO ENSINO, EM CERRO AZUL- PR



FONTE: Prefeitura municipal de Cerro Azul, 2020.

O Município de Cerro Azul está situado na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), possui uma área de 1.341,189 km<sup>2</sup>, em relação à atividade produtiva, o reflorestamento destaca a produção no município sendo que Cerro Azul que é um dos maiores produtores da RMC e do estado do Paraná. Em 2015 havia 1.529,78 hectares ocupados por Eucaliptos e cerca de 24.417,44 hectares de Pinus (Instituto de Florestas do Paraná, 2015). Além disso, é um grande produtor de Ponkã, laranja, milho e mandioca (IPARDES, 2016). A população de Cerro Azul tem como constituição histórica principalmente, de descendentes ingleses, alemães, franceses, suíços e italianos. Atualmente a população apresenta uma diversidade de etnias, raças e cores, que expressam diferentes culturas e práticas sociais. De acordo com o IBGE (2019) possui 17.833 habitantes, destes 4.808 residem na área urbana e 12.130 na área rural (IPARDES, 2020, p.12 e 13). A densidade demográfica é de 12,63 hab/km<sup>2</sup> e o Índice de Desenvolvimento Humano - IDHM é de 0,573. As atividades econômicas na área rural de Cerro Azul compreendem principalmente a

lavouira temporária, horticultura, produção de tangerinas e laranjas. É possível constatar que grande parte das terras com plantações em Cerro Azul, caracterizam a produção camponesa, o trabalho familiar, cooperativo e associativo e por outras formas contrárias ao modo de produção capitalista. Conforme explica, Fernandes (2012, p. 748)

[...] a organização familiar do trabalho e o conjunto de características relacionado a ela diferencia o território camponês do território capitalista – territórios com lógicas e processos distintos, e que constroem diferentes modelos de desenvolvimento territorial.

A educação no município de Cerro Azul, conta com uma rede de 30 estabelecimentos de ensino, sendo 28 municipais e 2 estaduais, totalizando 3.224 estudantes matriculados (IPARDES, 2020, p. 18). O atendimento a população rural é realizado em 22 escolas municipais, que oferecem vagas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 01 escola da rede estadual que oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Estes dados revelaram elementos importantes para a contextualização da realidade, reconhecer a realidade do município de Cerro Azul é necessário para compreender os modos de vida e de trabalho dos sujeitos que vivem no campo.

De acordo com Santana, Rocha e Dambrat (2018) a Educação do Campo tem uma importante papel na conquista de direitos e oportunidade de emancipação dos camponeses, preparando-os para a participação ativa em processos decisórios, no âmbito cultural e político. Para a compreensão desse contexto, apresentaremos o processo de emancipação por meio da educação no município de Cerro Azul.

## 2.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO NASCE NA PERCEPÇÃO DA REALIDADE

*“A nossa escrivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2007, p.21).*

O curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza - LeCampo<sup>7</sup>, oferecido pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, teve início no município de Cerro Azul em novembro de 2014, com o objetivo de formar educadores do campo, tendo como protagonistas desse processo os sujeitos do campo, com suas experiências, demandas e movimentos.

Sendo estruturado por um projeto político pedagógico diferenciado, desde a sua forma de ingresso, por meio de um vestibular especial, com oferta de 60 vagas abrangendo os municípios de Cerro Azul e Adrianópolis,

[...] um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Como destaca Souza (2008), por uma Educação do Campo formal que possibilite a superação da perspectiva educacional capitalista, que tem como objetivo apenas a formação de mão de obra.

Assim, o processo de organização do curso abrangendo espaços diferenciados de aprendizagem dentro da Pedagogia da Alternância possibilitou a presença campesina na universidade, sujeitos historicamente distanciados desse espaço por consequência de uma concepção de educação ruralizada relegada ao campo. Como salienta Souza (2018) um país agrário e escravocrata que possuía uma escolarização limitada para a classe trabalhadora.

Desta maneira, no município de Cerro Azul a concepção de Educação do Campo se materializa a partir da problematização da realidade e da percepção da luta de classe que permeia o contexto camponês. Desse modo, os sujeitos desse processo começam a perceber de forma crítica as relações presentes no seu cotidiano. Assim, os momentos de diálogo promovidos no Tempo-Universidade (TU) em conjunto com as experiências vivenciadas no Tempo-Comunidade (TC)<sup>8</sup> despertaram questionamentos, sobre políticas públicas para a população e principalmente sobre a oferta de educação

---

<sup>7</sup> Existem diversas siglas para Licenciatura em Educação do Campo, como LeCampo, EDUCampo, LEDOC, LC, entre outras. A UFPR Litoral faz opção pelo uso de LeCampo.

<sup>8</sup> Regime de Alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo- Universidade os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo- Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas.

oferecida à população do campo, considerando a grande extensão territorial rural do município com 71% da população residente neste espaço.

Como destaca Caldart (2012), a tríade campo-educação-política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo. A educação rural que reforça os valores do capital, reafirma a ideia de inferioridade das práticas de vida no campo.

Entretanto a Educação do Campo emerge da luta do povo, motivada pelos contextos e necessidades. Assim, para que esse movimento fortalecesse a organização popular, por meio dos movimentos sociais, apresentou-se uma proposta de educação que trazia o(a) trabalhador(a) do campo como sujeito do processo educativo com sua cultura, trabalho e epistemes. A educação problematizadora que, de acordo com Freire (2005), permite ao povo perceber as relações da sociedade de forma crítica, possibilitando a superação, contextualizando as lutas sociais. A educação libertadora que se contrapõe ao ato de depositar, de narrar, ou de transferir, “conhecimentos”.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo trouxe para a discussão esse contexto histórico, a partir daí os estudantes se reconheceram enquanto população camponesa e iniciaram a luta por um projeto de Campo adequado à realidade do povo e a permanência das escolas do campo. Nesse período a população tomou conhecimento da existência da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo<sup>9</sup>, fortalecendo assim a luta pelo não fechamento de escolas nas comunidades. Nesse contexto, aconteceram mobilizações populares, denúncias ao Ministério Público e a partir daí se tornou constante a luta por políticas públicas para a população do campo

## 2.2. BREVE TRAJETÓRIA DE ENSINO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL-PR

---

<sup>9</sup> A Articulação Paranaense por uma Educação do Campo é um grupo organizado por vários órgãos de representações sociais e movimentos na luta por uma Educação de qualidade no Campo. Ela se constitui através de diversos movimentos, dentre eles podemos citar a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, Comissão Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu – CRABI, Associação Educação do Assalariado Rural Temporário – APEART, UNIOSTE, UFPR, UEL, entre outros (BOLONHEZI, 2017, p.2).

Neste tópico, buscamos compreender a trajetória do ensino nas escolas com turmas multisseriadas, que se situam no campo, no município de Cerro Azul PR.

O município de Cerro Azul possui vinte e seis escolas municipais de Ensino Fundamental I e três Centros Municipais de Educação Infantil (na área urbana). Deste total, vinte e duas escolas estão localizadas na área rural e dezoito possuem organização multisseriada de ensino. As vagas para Educação Infantil no campo, estão concentradas em apenas três localidades, atendendo crianças de quatro e cinco anos. O município possui um dos menores IDHs do estado do Paraná, uma grande taxa de analfabetismo e evasão escolar. (IPARDES, 2019). Estes dados nos fazem refletir sobre a concepção de educação e as necessidades da população e dentro deste contexto como essa especificidade é pensada no projeto político de educação oferecido a esta população.

Nesta perspectiva, apresentamos a relação das escolas localizadas no campo, sendo, vinte e duas escolas no total, dentre elas duas estão temporariamente cessadas em razão do período de licença especial dos professores e posterior aposentadoria. Ressaltamos a Escola Rural Municipal São Sebastião oferta a etapa de Educação Infantil desde o ano de 2019 e atende no momento dezesseis (16) crianças de 4 e 5 anos.

No entanto, em razão da necessidade de ofertar vagas para esta etapa de ensino, a Secretaria Municipal de Educação solicitou à SEED, autorização para abertura e funcionamento da Educação Infantil na Escola Rural Municipal Lageado Grande I e Escola Rural Municipal Ângelo Mottim. A solicitação foi deferida no ano de 2020.

QUADRO 01 -ESCOLAS MULTISSERIADAS E NÚMERO DE ESTUDANTES

<b>ESCOLA RURAL MUNICIPAL</b>	<b>TURMA</b>	<b>TURNO</b>	<b>NÚMERO DE ESTUDANTES</b>
1-Angelo Mottim	Infantil IV e V 1º ao 3º ano	Manhã e Tarde	62
2-Athanagildo de Souza Laio	1º ao 5º ano	Tarde	51
3-Lageado da Anta Gorda	Infantil IV e V 1º ao 5º ano	Manhã	27
4-Lageado da Barra Bonita	1º ao 5º ano	Manhã	12
5-Lageado Grande I	1º ao 5º ano	Manhã e tarde	67
6-Lageado Grande III	1º ao 5º ano	Tarde	05
7-Mato Preto	1º ao 5º ano	Manhã	28
8-Bairro dos Bentos	1º ao 5º ano	Tarde	05
9-Bairro dos Cardoso	1º ao 5º ano	Tarde	08

10-Bairro das Rosas	1º ao 5º ano	Tarde	05
11-Barra do Macuco	1º ao 5º ano	Tarde	07
12-Bocaina	1º ao 5º ano	Manhã	17
<b>13-Boi Perdido</b>	1º ao 5º ano	<b>Cessada temporariamente</b>	<b>Remanejados para a escola mais próxima</b>
14-Bomba	1º ao 5º ano	Manhã	25
15-Cabeceira do Ribeirão do Veado	1º ao 5º ano	Tarde	08
16-Morro Grande	1º ao 5º ano	Tarde	29
17- Milton Teilo	1º ao 5º ano	Tarde	15
18-Pinhal Grande II	1º ao 5º ano	Tarde	05
19-Ribeirão Bonito do Turvo I	1º ao 5º ano	Tarde	11
<b>20-Ribeirão Bonito do Turvo II</b>	<b>1º ao 5º ano</b>	<b>Cessada temporariamente</b>	<b>Remanejados para a escola mais próxima</b>
21-São Sebastião	Educação Infantil 1º ao 5º ano	Manhã e Tarde	67
22-Terceiro Quarteirão da Bomba	1º ao 5º ano	Tarde	05
TOTAL			460 estudantes

Fonte: Secretaria Municipal de Educação em abril de 2021. Elaborado pela autora (2021)

A população do campo tem vivenciado um processo de fechamento das escolas localizadas na área rural do município. De acordo com os dados pesquisados em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação até 2002 o município contava com trinta e quatro (34) escolas do campo que atendiam um total de 1.088 alunos. Progressivamente até o ano de 2018, esse número caiu para 560, e foram fechadas 9 (nove) escolas.

A história do município de Cerro Azul carrega marcas do processo de colonização, resquícios dessa trajetória são perceptíveis até os dias atuais. A partir deste cenário é que desejamos refletir sobre o percurso histórico educacional para a população cerro-azulense e o contexto atual e futuro. Para compor nossa reflexão apresentamos trechos da história, abordando a constituição do município onde é possível identificar marcas da colonialidade e seu reflexo na educação.

Como destaca Machado (2012), no final do século XIX, naquele cenário de imigração dos povos europeus, famílias instalaram-se na região que hoje denomina-se Cerro Azul por ser uma região fértil com clima ameno tornando-se assim adequada para o cultivo de café, cana-de-açúcar e vários cereais.

As primeiras famílias que ocuparam este espaço eram compostas por imigrantes ingleses, franceses, alemães, suíços e italianos e em 1860 estes grupos, constituíram a Colônia Assunguy<sup>10</sup>, um dos núcleos imigratórios mais antigos do Paraná.

Contudo, a localidade já era habitada pelos povos indígenas da etnia caingangue e guarani, e alguns portugueses que se instalaram nesta região.

E, neste contexto, como se pensava a educação para a população? Arquivos da Casa da Cultura do município de Cerro Azul retratam a história do município. E neste cenário constatamos a existência do Instituto São Francisco Xavier.

De acordo com Machado (2012), em 1950 a cidade recebeu o Padre Italiano Luciano Maria Usai, que ficou responsável pela Paróquia Nossa Senhora da Guia, naquele momento havia na cidade um grande número de crianças em situação de vulnerabilidade.

E com o objetivo de tirar das ruas e oferecer abrigo aos meninos em condição de vulnerabilidade, o padre institui o Instituto São Francisco Xavier. Anteriormente estes meninos eram acolhidos na casa paroquial.

Figura 1: Alunos do Instituto São Francisco Xavier



Fonte: Casa da Cultura de Cerro Azul, 2005.

---

<sup>10</sup> Nesta pesquisa, optou-se pela redação Assunguy, embora em diversos documentos a palavra seja escrita de diferentes formas como: Assungui, Açungui, Açunguy.

Assim, fica instituído em 1956, o “Instituto São Francisco Xavier”, oferecendo inicialmente atendimento a trinta e cinco (35) meninos, em seguida o atendimento foi estendido a sessenta (60) meninos. Em 1959 o instituto foi readequado e sua capacidade de atendimento chegou a duzentos (200) alunos, no regime de internato (GUIGUER, 2000 apud MACHADO, 2012).

De acordo com arquivos e registros da Casa da Cultura de Cerro Azul, no ano de 1961 o Grupo Escolar funcionava em regime de internato, com duzentos e setenta (270) alunos matriculados. (ATA DE INÍCIO DO ANO LETIVO, 1960-1961 apud MACHADO, 2012).

Segundo Machado (2012), os registros contidos nos livros atas revelam que a maioria dos passeios realizados pelos estudantes eram de cunho religioso, observando os eventos da igreja católica, com destaque para os momentos que acompanhavam a imagem de Nossa Senhora de Fátima, em visitas que faziam pelos lares da cidade.

Os livros atas trazem descrições importantes do cotidiano escolar naquele período, os relatos traduzem a concepção da educação e os valores priorizados. Destacamos aqui trechos contidos no registro do ano letivo de 1971. A ata relativa ao período retrata constante problema com o comportamento de estudantes, e como forma de conter a indisciplina de estudantes que não se alinhavam ao perfil desejado, eles eram retirados da sala de aula, recebiam punições que implicavam no impedimento de assistir às aulas. (ATA DE INÍCIO DO ANO LETIVO, 1971 apud MACHADO, 2012).

De acordo com os arquivos contidos na casa da cultura de Cerro Azul, compostos por registros e livros atas, destaca-se que naquele período priorizavam-se comemorações de caráter religioso e cívico, acompanhadas de missas, rezas do terço, novenas, primeira comunhão e procissões (MACHADO, 2012). Segundo Machado (2012), nas datas cívicas, estudantes desfilavam pela cidade e cantavam hinos, como forma de demonstrar seu patriotismo.

Em relação às festividades, de contexto religioso e cívico, é necessário ressaltar que elas refletem o momento histórico. É possível observar que a instituição aqui apresentada marca o percurso histórico educacional de Cerro Azul, no período aqui descrito era o único estabelecimento de educação localizado na sede (área urbana) do município, atendia apenas meninos e a educação era eminentemente de caráter religioso e cívico.

E apesar de haver poucos registros, o município contava com a presença das escolas multisseriadas espalhadas pela extensa área rural de Cerro Azul, localizadas nas pequenas comunidades de produtores rurais, com a atuação de professores leigos. A escola multisseriada permanece no contexto educacional do município, representa a maior parte do número de estabelecimentos educacionais. Contudo, ainda é possível identificar traços da educação colonial que valoriza o tradicional e o urbano. Nesta perspectiva há cada vez menos espaço para os saberes, costumes e práticas da vida no campo

Desse modo, o enfrentamento efetivo dos problemas que envolvem essas escolas exige que levemos em consideração as peculiaridades relativas à dinâmica das escolas multianos, bem como os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade do campo na sociedade atual, resultantes de diversos fatores [...]. Assim, a escola do campo multiano precisa ter um olhar que supere as desigualdades históricas, no que se refere ao direito à educação dos povos do campo. (BEM, 2016, p.13).

Neste contexto, faz-se necessário pensar a Educação do Campo para a população de Cerro Azul, considerando suas particularidades.

### 3. MODERNIDADE/COLONIALIDADE

De acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2020) um grupo de intelectuais de várias áreas do conhecimento, destacando-se entre eles, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, dentre outros. Denominados por Arturo Escobar (2003) como “grupo de pesquisadores da perspectiva teórica modernidade/colonialidade” (MC).

Este grupo apresentou uma discussão importante para a compreensão das noções de Colonialidade do poder, colonialidade do saber e as relações de poder que estão presentes nesse contexto. Assim, o “Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações” (BALLESTRIN, 2013, p. 97).

Essa rede de estudos, enfim, tem se constituído desde o final dos anos 1990 questionando os valores que constituíram a modernidade/colonialidade, buscando compreendê-la a partir de outro olhar, “outro lugar epistêmico”, na perspectiva de que a “modernidade não é um fenômeno intraeuropeu, mas uma construção simbólica e histórica nascida da violência colonizadora ou da subalternização dos povos “originários” da América Latina e de outras regiões colonizadas do mundo” (NETO, 2015, p. 64)

Assim, o conceito de decolonialidade problematiza a relação de subalternização imposta pela modernidade capitalista, “contrapondo às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social” (WALSH, OLIVEIRA e CANDAU, 2020, p. 3). Apresentando outra concepção pautada nas experiências e vivências daqueles que foram considerados “inferiores”. Desse modo, não é fundado a partir da academia, não se propõe, “segundo Mignolo (2008), a elaborar um novo discurso colonial, e sim dar voz a saberes que sempre existiram, mas que, “ao longo de quinhentos anos de colonização, permaneceram ocultos pela epistemologia da modernidade” (LEDA, 2015, p.124).

Sendo assim, o conceito de decolonialidade é construído a partir de uma perspectiva teórica que tem como centralidade os povos marcados pela subalternização, as etnias que tiveram suas culturas apagadas, pela perspectiva da superioridade europeia. Essa perspectiva nasce a partir da

reflexão e do posicionamento crítico sobre as relações de poder existentes, possibilitando a compreensão de que a modernidade e a colonialidade são constitutivas<sup>11</sup>.

Como destaca Walsh, Oliveira e Candau (2020) as Ciências Humanas como modelo único e universal foi uma construção europeia, pautada nas relações da colonialidade, desconsiderando e invisibilizando totalmente as epistemologias outras.

A partir dessas relações o movimento de decolonialidade busca enxergar o outro e refletir criticamente sobre o lugar que lhe é determinado/imposto. Como destacado por Grosfoguel (2008), deslocar o lugar “locus de enunciação” a partir de quais paradigmas são pensados, questionando conceitos e argumentos que justificam a classificação hierárquica de culturas e povos. Este movimento é uma contraposição a perspectiva que nega e invisibiliza conhecimentos e corpos a partir de uma narrativa hegemônica. Assim, a decolonialidade busca o fortalecimento de movimentos de resistência com o objetivo de superar o padrão de poder eurocêntrico que perpassa as relações sociais (FARIAS e FALEIRO, 2020).

### 3.1. COLONIALIDADE DO PODER

A colonialidade do poder classificou os povos a partir de uma condição hierárquica de raças superiores “europeus” e inferiores “africanos e indígenas”. Para Quijano (1993, 2000), uma hierarquia racial/étnica global que privilegiava sujeitos europeus em detrimento de sujeitos não europeus.

Nesse contexto, com o objetivo de naturalizar relações de poder, o conceito de raça se constituiu como forma de materialização dos ideais europeus, como parte do processo de colonização, “produzindo as dicotomias colonizador-superior/colonizado-inferior” (FARIAS FALEIRO, 2020, p. 3).

A Europa tornou-se o centro do mundo, colocando-se como o modelo ideal de progresso.

Às Américas chegou o homem heterossexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar/ capitalista/ europeu, com suas várias hierarquias

---

<sup>11</sup> [...] questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias (Walsh, 2020, p. 3)

globais enredadas coexistentes no espaço e no tempo [...] hierarquia étnico-racial; hierarquia sexual; hierarquia espiritual; hierarquia linguista; hierarquia epistêmica (GROSFOGUEL, 2008, p.122,123).

Para Quijano (2003, 2007), o conceito de raça tornou-se o princípio organizador estruturante das hierarquias presentes no sistema-mundo, esta condição marcou e naturalizou as diferenças entre conquistadores e conquistados. A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. “Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93).

Para Quijano (2005), deste processo surgiram novas identidades (índios, negros e mestiços) e outras foram redefinidas (europeus) determinando hierarquias, lugares e papéis sociais “colonizadores e colonizados”. Nesta perspectiva a cor da pele e características fenópticas definiram a categoria racial. Assim, negros representavam a mão obra explorada, servindo apenas para a manutenção da economia, “formas de trabalho articuladas com a acumulação do capital” (GROSFOGUEL, 2008, p.123).

Nesse contexto, os povos indígenas foram totalmente invisibilizados, tendo sua cultura apagada. Desta forma, a noção de raça serviu para legitimar relações de dominação impostas pela conquista.

Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO,2005, p.118)

Dentro da perspectiva que constitui a Europa como superior ao restante do mundo, nasce o mito da modernidade eurocentrada, os europeus definiram-se como modernidade diante do resto do mundo. Desse modo, todo poder, saber e conhecimento emergiam da Europa. Com intenção “de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (QUIJANO, 2005, p. 122).

Neste cenário, os povos colonizados foram importantes para o desenvolvimento da economia, para a acumulação do capital, pois, foram

submetidos ao trabalho braçal, na produção de riquezas, desconsiderando todas as “formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Assim, tiveram sua cultura totalmente desconsiderada, seus saberes e conhecimentos foram apagados, logo, passaram a ser considerados apenas pela sua capacidade de produzir, pelo trabalho desempenhado em benefício da economia e dos interesses europeus. Nesta visão, os seres humanos foram objetificados.

O colonialismo/colonialidade leva à produção de uma cegueira aos modos de existir, pensar e conceber a realidade não-europeia, levando à reprodução das relações coloniais/imperiais pautadas em uma modernidade etnocêntrica, é uma perspectiva que impede observar que não há somente a Europa como espaço de ativo de enunciação de modos de organizar a realidade social (MALDONADO-TORRES, 2009; PORTO-GONÇALVES, 2005).

No entanto, mesmo ao fim do colonialismo permaneceram as relações de dominação e as conseqüentes desigualdades sociais, que continuam vivas entre os próprios colonizados que no decorrer do processo interiorizam a ideia de superioridade europeia sobre os outros povos.

Como destacado por Farias e Faleiro (2020), o neoliberalismo pautado em valores capitalistas exemplifica as relações presentes na lógica da colonialidade/modernidade se apresentando como concepção hegemônica “conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada, e, no entanto, a mais normal da experiência humana, está apoiada em condições histórico-culturais específicas” (LANDER, 2005, p. 8).

A história da humanidade é retratada a partir de uma narrativa universal, branca, eurocêntrica e cristã. Desta forma, africanos, indígenas e outros povos são classificados numa posição hierárquica como sujeitos inferiores, sendo obrigados a reproduzir e interiorizar costumes, pautados nos saberes europeus, negando sua origem e história. Contexto que legitimava apenas as ideologias alinhadas à concepção de colonialidade/modernidade, reafirmando a superioridade europeia. De acordo com Dussel (2005), questões raciais e geopolíticas fortaleceram a Europa como centro da modernidade.

Esse ideal de modernidade sobrepõe o modo de produção capitalista, valorizando a indústria como modelo ideal de progresso desconsiderando totalmente a cultura, e os modos de produção dos povos do campo.

As inserções dos espaços rurais no processo de civilização se dão apenas por vias que deslegitimam e desqualificam os modos de existência e expressão cultural desses, ou na exploração da natureza – como o agronegócio (FARIAS e FALEIRO, 2020. p. 5).

No decorrer da história da humanidade é possível observar um processo de descaracterização de algumas culturas e costumes, em razão de um ideal de progresso que, como destaca Grosfoguel (2008), privilegia as relações econômicas sobre as relações sociais. No entanto, alguns povos não se alinham a esse grupo, condição que persiste até hoje, assim continuamos presenciando perfis hierarquicamente definidos como ideais em detrimento de outros. Os povos do campo possuem outra forma de organização do modo de vida, portanto, têm necessidades diferentes de trabalho e educação. Nesta perspectiva os povos do campo não se encaixam neste ideal de modernidade.

### 3.2 COLONIALIDADE DO SABER

Para Quijano (2000), a colonialidade do saber é uma face da colonialidade do poder, que hierarquicamente subalterniza e classifica saberes e modos de conhecer, validando somente o padrão eurocêntrico de produção científica. Assim, diante do sistema-mundo a Europa mantém a centralidade da produção do conhecimento. Impondo um paradigma epistemológico universal e único.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo<sup>12</sup> (QUIJANO, 2005, p.126).

Para Quijano, a trajetória histórica da colonização, as relações de dominação e a construção do conceito de raça podem ser compreendidas e se

---

<sup>12</sup> Eurocentrismo é, uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p.125)

materializam no conceito de Castro Gomez (2007) *La Hybris del punto cero* que refere-se a um ponto de partida neutro e absoluto, uma condição de um vazio epistemológico "um modelo epistêmico moderno/colonial que deseja chamar de "hybris do ponto zero" (Castro Gómez, 2007, p. 81).

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém (...). Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico (GROSFOGUEL, 2007, p. 64, 65).

Neste contexto, são aceitos e legitimados apenas os saberes que se alinham ao padrão eurocêntrico de produzir conhecimento, assim, epistemologias outras são anuladas e invisibilizadas, os povos colonizados, são obrigados a interiorizar essa narrativa hegemônica, tomando para si ideias e conceitos que anulam suas identidades. Neste cenário, Gonçalves (2019) destaca que, o padrão eurocêntrico visa a universalização do conhecimento, conferindo-lhe o caráter da neutralidade, buscando desassociar epistemologias, sujeitos e suas relações culturais, desconsiderando a sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, e localização epistêmica fundamentais na produção de conhecimento. Assim, a colonização do conhecimento considera o sujeito epistêmico, como um ser desprovido de cultura, sem história e sem raízes, partindo do ponto zero, de modo a interiorizar a produção epistemológica eurocêntrica como única universal e neutra.

Na perspectiva da colonialidade do saber, a imposição de um padrão ideal de produção de conhecimento resultou na "violência epistêmica" conceito baseado em Castro Gomez e Grosfoguel (2007) reafirmando a superioridade eurocêntrica.

A colonialidade do ser, do saber e do poder são produtos dos processos de dominação vivenciados e impostos na trajetória da colonização. Como destaca Quijano (2005), no cenário da expansão colonial europeia surgiram novas identidades para definir papéis sociais. Essa classificação se apresentou nas formas de divisão do trabalho, assim sujeitos foram

escravizados ou considerados vazios de conhecimento, cultura, modo de interpretar o mundo e de exercer o poder.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131).

De e acordo com Borges (2018) a colonialidade é produto do contexto histórico e social em que foi gestada: A conquista e invenção da América, período em que o capitalismo associou-se com as formas de dominação utilizadas pelos europeus. Mediante isto, no próximo tópico abordaremos o conceito de colonialidade do ser.

### 3.3. COLONIALIDADE DO SER

Nelson Maldonado-Torres (2007) pontua que o conceito de Colonialidade do Ser, surgiu nas discussões entre um grupo de intelectuais que dialogavam sobre colonialidade e colonialidade do poder. Este grupo promovia reflexões sobre as implicações da colonialidade do poder.

“Estos incluyen a Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Freya Schiwy, Catherine Walsh, entre otros”(TORRES,2007,p.127).

O primeiro a abordar o termo foi Walter Mignolo(2003,2014)

De acordo com Farias e Faleiro (2020) a Colonialidade do Ser perpassa a colonialidade do poder e do saber, e se materializa nos processos de dominação que foram vivenciados no decorrer da história. A partir da Colonialidade do Ser surgiram as representações sociais, ser negro, ser camponês, ser mulher, ser superior, ser inferior, ser latino americano.

Colonialidade se refere a um padrão de poder mundial resultante do colonialismo e que não se restringe a uma relação formal ou institucional de poder, pois se refere à forma como trabalho, conhecimento, autoridade e intersubjetividade articulam-se através do mercado, do capital e da ideia de raça. Padrão de poder que está presente em livros didáticos, nos critérios dos trabalhos acadêmicos, na cultura, na autoimagem dos povos, nas aspirações humanas, nas relações entre homens e mulheres, entre mulheres brancas e mulheres negras e em tantas outras hierarquias da vida moderna (BORGES, 2018.p.2262)

A partir do questionamento: Como surgiu a Colonialidade do poder? Maldonado-Torres (2007), traz a contribuição de Quijano que identifica a construção desse conceito nas discussões que buscavam responder se os índios teriam alma ou não.

Essa forma de classificação social estabelece que a relação entre os sujeitos é vertical e não horizontal, marcando a posição de superioridade e inferioridade. “Esto es, algunas identidades denotam superioridad sobre otras”(TORRES, 2007,p.132).

Deste modo, a superioridade está associada a identidade, e, passa a ser justificada em relação aos graus de humanidade atribuído as identidades em questão. “En términos generales, entre más clara sea la piel de uno, más cerca se estará de representar el ideal de una humanidad completa” (TORRES, 2007.p.132). Assim sendo, tal afirmação aproximava e distanciava sujeitos do ideal de humanidade

De acordo com Quijano (1992) fortaleceu-se a ideia de que os não europeus têm uma estrutura biológica, não só diferente da dos europeus, mas, sobretudo, pertencentes a um tipo ou a um nível inferior.

Nelson Maldonado-Torres(2007) exemplifica a construção do conceito de Colonialidade do Ser a partir da ideia cartesiana “penso, logo existo”

#### 4. COLONIALIDADES E OS SUJEITOS DO CAMPO

Esse tópico discorre sobre a educação para os povos do campo, com a finalidade de compreender como a colonialidade/modernidade influenciou o movimento de Educação do Campo e como se manifesta na educação dos sujeitos camponeses.

Esta reflexão se constrói com base nos estudos decoloniais, a sustentação desse estudo se dá a partir de alguns autores que defendem tal perspectiva, como Torres (2007), Torres e Lemos (2012), Giraldo (2019), Moreira (2019), Silva et al. (2014), Leda (2015) e Farias e Faleiro (2018, 2020). Neste sentido, a Educação do Campo representa um movimento de resistência de trabalhadores, que busca reafirmar sua cultura, conhecimentos e saberes, com objetivo de proporcionar instrumentos para que sujeitos camponeses tenham condições de se posicionar de forma crítica diante das relações de subalternização.

Em uma análise crítica, muito sumária, sobre a Educação praticada no Brasil fica claro que os objetivos da classe política dominante [...] buscam mão de obra técnica-profissionalizante para suprir o mercado de trabalho e ampliar o ganho de capital, ou seja, finalidades econômicas, e ainda, suprimir ou desvalorizar áreas do conhecimento que retira de grande parte da população a possibilidade de exercer a cidadania (MOREIRA, 2019, p.13)

De acordo com Moreira (2019), romper com conhecimentos e saberes fundados na lógica eurocêntrica é uma tarefa difícil, principalmente quando estes estão alicerçados em epistemologias afirmadas como universais e únicas. Movimentos que possuem séculos de existência, que de forma científica e metodológica trazem explicações aos principais fenômenos da vida, abrangendo o conhecimento científico racional ou fenomenológico.

A partir dessas considerações, trazemos uma reflexão sobre a Educação do Campo, pois representa um movimento de resistência às relações de opressão impostas ao longo da história. Na perspectiva, de refletir criticamente sobre saberes construídos historicamente e de que forma estruturam a sociedade e as relações de poder.

#### 4.1. TRAÇOS DA COLONIALIDADE

A história da humanidade é marcada por relações de poder e nesse contexto a Europa ocupa a posição de superioridade, mesmo diante dos outros povos, outras culturas e acontecimentos históricos espalhados pelo mundo, a narrativa europeia foi constituída como verdade absoluta, a forma de pensar o mundo considera a Europa como expressão universal.

Como destaca Quijano (2005), no cenário de dominação colonial foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda população mundial em escala global.

Este cenário que constituiu o “branco-europeu” como superior se fez à custa de sangue, e muito além da morte do corpo físico houve o extermínio de conhecimento, de costumes e de saberes, o epistemicídio.

Este processo de colonização se justificou na suposta condição de inferioridade de outros povos, na negação daquele que não era branco, que não professava a fé cristã, silenciando e invisibilizando saberes e sujeitos outros. De acordo com Quijano (2005, p. 117)

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Foi neste contexto de dominação de outros povos, que se constituiu a superioridade europeia, não por meio do convencimento e do diálogo, mas sim da violência, da subjugação e da negação do Outro.

A Conquista é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como si - mesmo. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é obrigado, subsumido, alienado para incorporar-se à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como ‘encomendado’, como ‘assalariado’ (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais (DUSSEL, 1993, p. 44).

A partir daí, lutas foram travadas contra a dominação. “O processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética. Ou seja, não há intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 213).

Deste modo, os traços da colonização permaneceram e deixaram marcas profundas, que estão materializadas na relação do sujeito com o trabalho, com os meios de produção, na constituição da identidade e nos valores da sociedade.

Segundo Quijano (2005), resultando na inferiorização de povos e culturas e, mesmo após o fim do período colonial, as estruturas de dominação continuam presentes.

Este período caracterizou-se pela negação do Outro, pela desconstrução de um todo, constituído por uma trajetória histórica, de raízes, de ancestralidades dos povos indígenas, africanos, asiáticos.

O processo de colonização permeado pela violência e submissão de povos, foi justificado, simplesmente, pelo modo de ser, pela expressão da cultura, dos costumes e identidade. O conseqüente extermínio do Outro se fez em nome do capitalismo, ou seja, as formas de

[...] controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário [...]. Desta forma estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Neste contexto, os povos originários e os que habitavam o continente africano, depois de terem amargado a violência e o epistemicídio, perderam suas identidades sendo classificados de forma geral como negros e índios.

O processo de colonização se traduz em um “choque devastador, genocida, absolutamente destruidor do mundo indígena” (DUSSEL, 1993, p. 64). Nessa perspectiva, de violência e subjugação sujeitos foram arrancados da África, classificados como subalternos e reduzidos a condição de escravos.

Quando o Atlântico foi descoberto e foram novas e mais florescentes minas de ouro e de prata na América, estes reinos da Savana entraram em crise. Eles mesmos se tornaram cúmplices dos mercadores do capitalismo europeu nascente e colaboraram com a “caça” de camponeses livres africanos, que trocaram por armas e outros produtos. Nascia, o “triângulo da morte”: partiam os navios com produtos europeus (armas, ferramentas de ferro etc.) de Londres, Lisboa, Havre ou Amsterdã, e trocavam-nas nas costas ocidentais da África por escravos, os quais vendiam em troca do ouro e prata e outros produtos tropicais do novo continente. (DUSSEL, 1993, p. 163).

Neste cenário de atrocidades, relações de dominação foram naturalizadas a partir do conceito de raça, com intuito de objetificar sujeitos, de torná-los meros instrumentos de obtenção de lucro. E por meio da exploração do trabalho, seres humanos se tornaram mercadorias e vidas foram precificadas.

Na perspectiva de Dussel (1993, p.16), de quando o “Outro é negado, subsumido e/ou silenciado”. Referenciamos sujeitos, histórias, trajetórias e contextos outros que neste processo foram invisibilizados por uma narrativa hegemônica que constituiu a história da humanidade.

Nesse contexto de relações de poder, encontram-se os diversos povos, dentre eles, indígenas, quilombolas, populações do campo.

Construindo caminhos e buscando alternativas de resistência, ocupando as cadeiras da universidade, espaços de debate, colocando nas pautas de discussões as emergências que caracterizam esses sujeitos outros, como forma de reagir contra a submissão, contrapondo o discurso hegemônico e universal.

## 4.2 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Decolonialidade, neste sentido, é compreendida como a “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema-mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNADINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 17).

Como observa Giraldo (2019), o diferencial que está contido nos termos decolonialidade e descolonialidade é muito mais que uma simples pronúncia, é uma opção de contexto político e epistemológico, que mostra que não é possível passar da condição de colonialidade para uma condição de não colonialidade, as marcas e os caminhos percorridos permanecem.

Conforme destaca Catherine Walsh (2008)<sup>13</sup>, sendo manifestadas por meio da colonialidade do poder, do saber, do ser, da vida e da natureza.

---

<sup>13</sup> “Suprimir la “s ” y nombrar decolonial o de-colonial no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des ”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial, es decir, pasar de un momento colonial a otro no colonial, como si fuera posible que los patrones y sus huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar

Trata-se de uma concepção política, ética e epistemológica centrada na luta pela liberdade e autonomia, é uma forma de questionamento dessa estrutura que nega corpos e conhecimentos. Para Mota Neto (2015), uma forma de contestação à negação do outro, sendo anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista.

Para compreender esse movimento é preciso entender as rupturas causadas pelo sistema colonial. Neste contexto, relembramos as lutas dos diversos povos pelo direito de permanecer no seu local de origem, sendo resistência diante da desconsideração da sua fé religiosa e no rompimento de seus laços afetivos e culturais. É deste movimento que emerge uma proposta que Maldonado Torres conceitua como giro Decolonial.

Primeiro, uma mudança de perspectiva e atitude encontrada nas práticas e formas de conhecimento dos sujeitos colonizados, desde o início da colonização; e, segundo um projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumida por diversos sujeitos em diálogo (MALDONADO-TORRES, 2007, p.160, tradução nossa).<sup>14</sup>

Para Maldonado Torres (2008), o giro decolonial coloca no centro do debate a colonização.

O conceito de virada descolonial em sua expressão mais básica procura colocar a questão da colonização como componente constituinte da modernidade no centro do debate, e a descolonização como um número indefinido de estratégias e formas de contestação que representam uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, ser e saber (MALDONADO-TORRES, 2008, p .66, tradução nossa).<sup>15</sup>

Mignolo (2010) referencia como desobediência política e epistêmica à lógica da colonialidade.

---

un posicionamiento - una postura y actitud continua - de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar "lugares " de exterioridad y construcciones alternativas".

<sup>14</sup> En primer lugar, un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización, y, en segundo lugar, un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo (MALDONADO-TORRES, 2007, p.160).

<sup>15</sup> El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.(MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66)

A partir do contexto aqui apresentado, sobre a constituição histórica da humanidade, que traz a Europa como expressão universal do que é ser humano. Todos os parâmetros estão definidos a partir do Ocidente.

A história, a Filosofia a religião são validadas a partir da verdade europeia, este conceito legitimou o processo de colonização, partindo da lógica de que o outro não é humano.

A expressão universal de humanidade perpassa pela lógica de que a história se inicia na Grécia antiga e que os outros povos passam a ser percebidos e ter a sua história narrada a partir de que o primeiro branco acessa o seu espaço, a sua terra. Contudo esta narrativa parte da percepção do colonizador.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais /coloniais /patriarcais no mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p .25)

Nesta perspectiva, incontáveis batalhas foram travadas contra a opressão e a dominação fundadas na modernidade/colonialidade, a resistência dos coletivos contra as práticas coloniais e a luta pela autonomia.

É a partir destas reflexões que buscamos entender a sociedade, a política e a educação, e como as marcas da colonização se apresentam hoje nas práticas educativas na Educação e na Educação do Campo. Para compor esta reflexão nos apoiaremos nos seguintes autores: Ramón Grosfoguel (2016), Frantz Fanon e Paulo Freire.

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Esta condição tem gerado estruturas que reproduzem opressão e desigualdades (GROSFOGUEL, 2016, p .25)

A concepção decolonial nasce do questionamento e da oposição a condição de subalternidade, de submissão e da negação de corpos e formas de pensamento.

A Educação do Campo nasce nessa luta decolonial, de garantir a existência dos grupos de camponeses e camponesas no campo, questionando a expressiva expansão do modelo capitalista agrícola hegemônico estruturado a partir do agronegócio e exigindo uma escola que dialogue com suas epistemes, com seus processos de luta e suas formas de (r)existência (OLIVEIRA, 2018. p. 9).

De um cenário conflituoso marcado pela presença da classe trabalhadora que reivindica condições de vida digna e permanência no campo e do outro lado um sistema que prioriza os valores capitalistas e o agronegócio, emerge a proposta da Educação do Campo

Dentro desse contexto a sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais, se coloca em defesa dos direitos da classe trabalhadora, ocupa os espaços de debate e apresenta como pauta de discussão um modelo de educação pensado a partir das necessidades do (a) trabalhador (a) do campo. Reivindicando educação para os povos do campo, mas com a participação dos povos do campo.

Ao longo da trajetória histórica de educação para a classe trabalhadora, alguns teóricos trazem importantes contribuições e neste contexto nos apoiamos em Paulo Freire, pois suas obras problematizam a relação entre a classe trabalhadora e o Estado, Freire ao longo de sua trajetória constrói e vivencia uma proposta de educação como forma de resistência a toda forma de opressão, o autor não fala aos oprimidos, mas sim com os oprimidos, suas concepções se alinham com o povo, a forma com que se apresenta e se coloca anuncia suas intencionalidades e aproximações.

Deste modo, a postura externalizada por Paulo Freire se reflete fortemente em seu método de educar, o livro *“Pedagogia do Oprimido”* expressa sua experiência como educador, ao mesmo tempo que anuncia sua postura libertadora, denuncia o sistema que oprime, a estrutura de opressão que está materializada nos países colonizados “é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo” (Freire, 2005, p. 54), condição que Quijano (2005) e Mignolo (2007) conceituam como “colonização do ser”.

Paulo Freire se dedicou a pensar estratégias de educação para a população subalternizada, excluída, (classe trabalhadora sem escolarização) condição que referencia a sua prática, por ter sido experienciada por ele num determinado momento da vida.

Assim como Freire, Frantz Fanon também apresenta uma trajetória de resistência, que nos faz pensar sobre a constituição histórica da humanidade e sobre os valores que nos constituíram como povo.

Como observa Mota Neto (2013), Frantz Fanon é considerado uma referência na constituição do pensamento decolonial<sup>16</sup>. Suas obras e sua atuação em contextos anticoloniais retratam a resistência contra as formas de opressão vivenciadas num contexto de atrocidades e de naturalização de violências.

Fanon estudou medicina/psiquiatria e teve sua primeira tese “Ensaio sobre a desalienação do negro”, rejeitada pela universidade, obra que posteriormente publicada sob o título de “Pele Negra, máscaras brancas” se tornou umas das mais importantes referências de denúncia a opressão racial.

Assim como destaca Deivison Mendes Faustino, na obra Frantz Fanon: Um revolucionário particularmente negro.

Ao final de 1951, ainda com 26 anos de idade, Fanon juntou alguns escritos de que já dispunha ao arcabouço teórico que adquirira recentemente e compôs o manuscrito de seu trabalho de conclusão de curso. O trabalho foi intitulado "Ensaio sobre a desalienação do negro" (Essai sur la désalienation du Noir) e nele Fanon discutia, ora de forma poética, ora de forma científica, os problemas sociopsíquicos do colonialismo. Lamentavelmente, o formato literário e o objeto do trabalho não respeitavam as convenções acadêmicas de sua Universidade e ele foi aconselhado por seu orientador a não apresentar o texto (FAUSTINO, 2018, p. 52)

Esse contexto nos faz pensar sobre as marcas da colonização, que permanecem até hoje, materializando-se no projeto de educação pensado para a classe trabalhadora. O cenário aqui apresentado, reflete concepções de sociedade e educação e por isso se aproxima da intenção desta pesquisa, pois caracteriza a necessidade de construirmos outros processos educativos.

Ao longo de sua trajetória, Frantz Fanon apresenta um posicionamento crítico sobre a concepção decolonial, da mesma forma, o autor Paulo Freire que, por várias vezes, cita as idéias de Fanon em suas obras.

A relação entre o colonizador e colonizado no processo de dominação está presente no livro Condenados da Terra “O colonizado é um perseguido que sonha permanentemente tornar-se um perseguidor [...]. Os colonizados, em sua imensa maioria, querem a fazenda do colonizador. Para eles, não se trata de entrar em competição com o colonizador. Eles querem o seu lugar” (FANON, 1968, p. 40-46).

---

<sup>16</sup>“Frantz Fanon y la opción decolonial: el conocimiento y lo político” de Walter Mignolo (2009).

A pedagogia de Paulo Freire dialoga com Frantz Fanon, na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p.35) afirma que “Quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor”.

As duas obras, ‘*Condenados da Terra e Pedagogia do Oprimido*’, contextualizam a relação entre o opressor e oprimido, entre o colonizador e colonizado, desta forma os ideais do dominador/opressor foram incutidos no dominado/oprimido, e estão tão presentes no seu pensamento e concepção de mundo, tanto que a aspiração do dominado/oprimido é ser o dominador/opressor. “Não se tornar um colonizador, mas substituir o colonizador” esclarece Fanon (1968, p. 39).

Dentro desta perspectiva, Paulo Freire apresenta essa relação colonizador/colonizado, produzindo uma análise crítica desse contexto em consonância com o pensamento de Fanon. “É o colonizador que fez e continua a fazer o colonizado. O colonizador tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial Fanon” (1968, p. 26).

As obras de Fanon denunciam as formas de opressão como racismo e a exploração por meio do trabalho, e retratam a luta contra as relações presentes no colonialismo. Da mesma forma, Paulo Freire que, ao longo de seus escritos e de sua trajetória, problematiza a condição do sujeito no contexto de opressão e apresenta a educação como uma concepção de libertação.

A *Pedagogia do oprimido* permite tecer uma reflexão sobre a sociedade e seus valores que subalternizam sujeitos, sobre as relações onde imperam o autoritarismo. Essa lógica se reflete na educação, nos conteúdos escolares pensados para os educandos, sem considerar aqueles que compõem o cotidiano da escola. Se reflete no currículo escolar que engloba as escolas da cidade, do campo, dos quilombos, das aldeias, dos acampamentos, dos ribeirinhos, como se fossem uma única escola, pensada para um sujeito único.

A “educação bancária” como define Paulo Freire está presente neste contexto, essa concepção carregada de intencionalidade que se apresenta desde o processo educativo imposto pelo colonizador até a atualidade perpassando pelos momentos marcantes da história e formando as massas.

Freire (2001), considera que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, nesse sentido a prática pedagógica, o currículo para tornar possível a

transformação, ele precisa ser pensado e construído a partir da “leitura de mundo”.

Para Freire (2005), a concepção bancária de educação é um instrumento de dominação, num contexto que coloca apenas o professor como sujeito, e o estudante apenas um receptor de conteúdos. Esta concepção de educação que nega o diálogo, e “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Desse modo, os estudantes não desenvolvem o senso crítico, pois a prática está pautada na memorização e na repetição, os estudantes são disciplinados e apenas realizam as prescrições.

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe a educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo (FREIRE, 2005, p. 73).

Ao refletir sobre esta prática identificamos resquícios das primeiras experiências de educação protagonizada pelos jesuítas, e esta educação reflete a nossa herança histórica.

Neste contexto, Paulo Freire (2005) apresenta uma outra educação possível.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária” [...] que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

A escola é um importante espaço para a construção e desconstrução de valores, é neste ambiente que negamos ou afirmamos as práticas coloniais que reforçam as narrativas hegemônicas e validam discursos.

É necessário refletir sobre as marcas da colonialidade presentes na sociedade, e que são reafirmadas nos processos educativos.

Neste capítulo trouxemos um pouco da trajetória de Paulo Freire a Frantz Fanon, pois são referências de resistência, trazem em seus escritos as relações entre o opressor e o oprimido.

## 5. O ENSINO DA MATEMÁTICA E A ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE CERRO AZUL

A educação proposta e a sociedade estão projetadas para classificar grupos, alguns como inferiores e outros como superiores, sustentando as relações de poder.

Nesta perspectiva, a escola é um espaço onde essa relação é potencializada, e as áreas do conhecimento reforçam isso, sabemos que a matemática, conforme cita D'Ambrosio "ideias matemáticas" ou "pensamentos matemáticos" estão presentes na história da humanidade nas mais diversas atividades e garantiram a sobrevivência ao longo da história, no ato da caça, no preparo do alimento, diante das limitações do ser humano, e diante das necessidades de se adequar ao contexto.

A necessidade de se alimentar, em competição com outras espécies, é o grande estímulo no desenvolvimento de instrumentos que auxiliam na obtenção de alimentos. Assim, tem-se evidência de instrumentos de pedra lascada que há cerca de 2 milhões de anos, foram utilizados para descarnar, melhorando assim a qualidade e a quantidade de alimentos disponíveis. É claro que a pedra lascada, com esse objetivo, deveria ter dimensões adequadas para cumprir essa finalidade. A avaliação das dimensões apropriadas para a pedra lascada talvez seja a primeira manifestação matemática da espécie. (D'AMBROSIO 2007, p.19)

Ainda hoje a matemática é presente no cotidiano dos sujeitos, no campo as práticas matemáticas são necessárias para a realização das atividades diárias da vida, no plantio, na colheita e na comercialização da produção.

Porém o currículo escolar reforça dia após dia que matemática está muito distante dessa realidade e a coloca num patamar privilegiado de "conhecimento acessível para poucos". No currículo escolar, prevalece um tipo de matemática que se universalizou como um modo de pensamento único e absoluto (D'AMBROSIO, 1998).

Se tornando útil ao sistema reforçando valores de exclusão e classificação.

[...] a disciplina matemática que aprendemos na escola é apenas um tipo de Etnomatemática, a européia, que teve como berço a Grécia e firmou-se pela força colonizadora, principalmente durante as Grandes Navegações (D'AMBROSIO, 2010, p. 112).

A história da humanidade percorreu um longo caminho anterior ao descrito, na narrativa universal que apresenta como ponto de partida a Grécia, antes desse período, dinâmicas de vida aconteciam em torno da sobrevivência, e nesse contexto práticas matemáticas estavam presentes.

Essas práticas não estão desvinculadas da vida das pessoas e assim como outras áreas do conhecimento, têm intencionalidade e não podem ser pensadas de forma generalizada a todos os sujeitos independentemente do contexto.

Conteúdos matemáticos apresentados na sala de aula, por vezes tão distante da realidade, têm relação com as atividades diárias dos trabalhadores, porém a forma que está sistematizada no contexto escolar não permite essa assimilação.

A prática matemática padronizada conversa com o contexto da colonialidade e inferioriza sujeitos, a maneira que foi pensada e que se mantém só é acessível a um determinado grupo, portanto, nesse contexto, matemáticas outras são invisibilizadas. Assim, como a escola do campo que não está adequada ao padrão tradicional também é invisibilizada e rotulada como inferior.

Este cenário composto por duas perspectivas, traz de um lado, a matemática que tem por objetivo a manutenção da vida diária, e de outro lado a matemática que classifica sujeitos por meio do conhecimento ou de habilidades, esse contexto vem reforçando os preceitos da colonialidade, sobrepondo uma cultura sobre a outra, um sujeito sobre outro. PEDIU PRA RETIRAR

Para Nelson Maldonado Torres (2007), colonialidade é o padrão de poder que se constituiu como resultado do colonialismo moderno, e se manteve mesmo após a América Latina e a África deixarem de ser colônias europeias, portanto, os padrões de poder estabelecidos no colonialismo continuaram vivos e presentes. Operando nas formas de trabalho e de conhecimento e na organização da sociedade, dentro desta perspectiva a educação é essencial.

Nesse sentido, a intencionalidade e os objetivos da educação se apresentam no projeto político da instituição e por sua vez a escola é a expressão da cultura e da vida dos sujeitos que a compõe.

No município de Cerro Azul, a maioria das escolas localizadas no campo, possuem organização multisseriada de ensino, em razão da geolocalização que conta com extensa área rural e estradas de difícil acesso. A escola, que aqui nos referimos, retrata a realidade dos sujeitos com sua cultura e seus saberes, refletindo a dinâmica da vida no campo.

Contudo, esses sujeitos vivenciam um constante conflito entre quem são e o que a sociedade considera adequado/correto, vivem numa constante tentativa de adequação a um projeto de escola que está localizada no espaço urbano. E é nesse contexto que caminha a formação de professores o currículo e o ensino da matemática.

Nesta pesquisa, tomamos como foco o ensino da matemática, as distintas formas de sistematização do conhecimento matemático e a padronização do ensino da matemática.

Entendemos que a matemática presente na maioria das escolas brasileiras não considera as diversas formas de cultura e de saberes e a partir desta perspectiva buscamos refletir sobre o ensino de matemática nos territórios educativos da Educação do Campo, especificamente na escola multisseriada. Para esta discussão buscamos subsídios não só nas práticas pedagógicas vivenciadas por docentes das escolas multisseriadas localizadas nas comunidades rurais do município de Cerro Azul, mas também nas contribuições teóricas propostas por autores que defendem o diálogo entre a prática matemática e as relações de manutenção da vida diária, em contraposição a esse discurso que sustenta a hegemonia dos saberes da academia.

No contexto da colonialidade que valoriza epistemologias hegemônicas referenciadas na cultura e no saber eurocêntrico/branco, numa perspectiva que justifica relações de dominação e de poder emerge a decolonialidade, como uma forma de resistir e reconstruir caminhos de luta valorizando e evidenciando epistemologias outras.

A decolonialidade é uma insurgência às relações de poder estabelecidas pelo colonialismo moderno e uma forma de evidenciar epistemologias outras.

Na perspectiva da decolonialidade, quais são os saberes e quem são os sujeitos para quem a educação é pensada e que forma de sistematização

do conhecimento matemático é priorizada nesse projeto de escola? a saber, a escola do campo com classe multisseriada localizada no município de Cerro Azul.

A história da matemática nos conta que os conceitos matemáticos foram desenvolvidos pelo ser humano. Entretanto o modo de sistematização do conhecimento matemático que está proposto e priorizado na escola, é o da matemática que se constituiu na Europa, como centro de poder no mundo, na posição de detentora do conhecimento científico e matemático.

É perceptível que práticas de medir, contar, planejar, pesar, controlar o tempo são tão comuns nas atividades da vida diária de alguns trabalhadores. Os conceitos estudados na matemática escolar estão presentes no cotidiano e são extremamente necessários para o desenvolvimento de atividades, por exemplo, dos trabalhadores da construção civil, da agricultura, do comércio. Cálculos simples que são trabalhados na sala de aula constantemente, porém de forma tão distante do contexto da vida diária, que sua aplicabilidade fica imperceptível.

O ensino da matemática prioriza a abordagem tradicional, e a escola multisseriada contempla uma diversidade de experiências e vivências, com estudantes de diferentes níveis e idades, porém o que os aproxima é o contexto da vida no campo, essa escola imersa na cultura camponesa, na agricultura familiar, nos saberes populares que lhe permitem realizar as atividades do plantio e do cultivo, valorizando sempre a coletividade.

São esses sujeitos que compõe e que dão vida à escola que aqui referenciamos, a escola com características específicas, e que não está alinhada ao modelo tradicional de escola.

No contexto de vida desses sujeitos cabe uma outra forma de sistematização do pensamento matemático que torne possível para eles enxergar a matemática da vida diária, que se traduz na pesagem de grãos, na medição de terrenos, na contagem do tempo e na multiplicidade de tarefas.

É necessário identificar a aplicabilidade dos conceitos matemáticos a tal ponto de perceber que estão presentes na dinâmica da vida. Entretanto é urgente considerar a especificidade da escola e dos sujeitos que a compõe, e a partir daí pensar e intencionar uma prática matemática que converse com a realidade local.

A proposta de educação que está sistematizada no currículo considera um único modelo válido que deve abranger toda a diversidade de experiências, colocando como alternativa única que todos sejam adaptados e esse contexto.

Dentro desta perspectiva, saberes outros, sujeitos outros, matemáticas outras são invisibilizadas.

## 5.1 VOZES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE CERRO AZUL

No município de Cerro Azul, as escolas com classes multisseriadas estão localizadas em comunidades muito distantes do centro da cidade, sendo compostas pelos filhos de famílias de agricultores, a maior parte dessas escolas possui um docente que mora na região conhece as famílias e estudantes.

Em razão das características e da geolocalização do município, estas escolas permitem que as famílias permaneçam no seu local de origem, a sala de aula que para muitos está associada ao atraso e ao ensino de segunda categoria para estas famílias representa o acesso à educação.

Em 2002, havia um total de 1.088 alunos eram atendidos nas escolas municipais do campo, hoje esse número ficou reduzido a 460 estudantes.

A distribuição populacional concentra -se em 28,4% na área urbana e 71,6% na área rural, a economia é base agrícola com produção diversificada com predominância para o plantio de citros em destaque a laranja ponkan. (BRASIL, 2010).

Cerro Azul está entre os municípios mais vulneráveis do Vale do Ribeira. De acordo com o IBGE 2018, sobre trabalho e rendimento da população cerroazulense.

Em 2018, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 9.5%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 239 de 399 e 388 de 399, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2163 de 5570 e 3622 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 44.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 18 de 399 dentre as cidades do estado e na posição 2194 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2018, n.p.)

Em relação ao IDH-M, o município ocupa a posição 398 entre os 399 municípios do estado do Paraná, 0,573 (IPARDES,2019).

Neste contexto, torna-se necessário o fortalecimento de políticas públicas para a população, a partir dos dados aqui apresentados temos como objetivo refletir sobre o modelo de educação oferecido a essa população e como as escolas do campo podem ser parte da construção de um projeto de campo adequado à população camponesa. Neste contexto “reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes” (D’Ambrósio 2005, p. 42)

A afirmação de D’Ambrosio nos possibilita refletir sobre a matemática escolar e a vida no campo. De acordo com Roseira (2010) em sua produção acadêmica: Educação Matemática e Valores: concepção dos professores à construção da autonomia. Nos processos de ensino e aprendizagem da matemática sobressaem se duas abordagens. A primeira tem caráter dominante e parte da premissa de que ensinar matemática significa desenvolver o raciocínio e a habilidade de pensar, na perspectiva de legitimar capacidades cognitivas como indicadores de competências humanas. Nesse contexto, foram criadas avaliações externas e exames, como métodos para avaliar a educação e os processos de ensino e aprendizagem. A segunda abordagem tem enfoque na matemática como processo de formação integral do indivíduo, referenciando a valores como justiça, autonomia entre outros considerados imprescindíveis no âmbito das relações sociais.

Essas abordagens constroem um ideal de cidadão e de sociedade, definem um modelo único de modernidade de progresso, elegem competências e habilidades essenciais para a vida e para o trabalho.

Nesse contexto, é que buscamos discutir o ensino da matemática na escola multisseriada da educação do campo de Cerro Azul.

A educação do campo tem como centralidade o sujeito camponês, numa perspectiva de transformação social. Assim, todos os processos educativos presentes na escola do campo precisam considerar a história da educação e das lutas dos povos camponeses, seu lugar de pertencimento e os ciclos produtivos, dentre outros elementos definidores da escola, conforme o

Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96).

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

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, n. p)

Ao Artigo 28 da Lei 9394/96 foi incorporado o Parágrafo único, que trata do fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Parágrafo único. 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, n.p.)

A partir das considerações feitas e considerando que de acordo com Knijnik (2001) a matemática tem sido um fator de exclusão social que resulta na evasão escolar e desinteresse pela matemática, realizamos três entrevistas com docentes que atuam nas escolas multisseriadas do município de Cerro Azul - PR, tendo a disciplina de matemática como temática da pesquisa, conforme Quadro abaixo.

Quadro 2: A organização da entrevista  
CLASSES MULTISSERIADAS

TEMÁTICA	QUESTÕES
Tempo de atuação, perfil discente e motivação	Q1. Há quanto tempo você trabalha em classes multisseriadas? Qual é a idade e nível dos alunos da sua turma? Q2. Trabalhar com classes multisseriadas foi uma opção sua ou não? Comente.
Organização, planejamento e execução do trabalho pedagógico	Q3. Como você organiza seu trabalho em uma turma com diferentes séries? Q4. Com relação à aprendizagem dos alunos, você considera este contexto facilitador ou um obstáculo ao seu desenvolvimento? Fale um pouco sobre isto? Q5. Como você seleciona os conteúdos das suas aulas? Você recebe orientação da Secretaria de Educação do Município? Q6. Quais as principais dificuldades encontradas no que tange aos processos de ensino e aprendizagem?

Formação docente	Q7. Quais conhecimentos você considera indispensáveis para um professor atuar em escolas multisseriadas? Q8. Você participa de cursos de formação continuada? Quais conhecimentos gostaria de aprofundar?
A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA	
Organização, planejamento e execução do trabalho pedagógico	Q9. Como é o ensino da matemática na sala de aula multisseriada, quais conteúdos são priorizados? Q10. Que tipo de atividades você costuma trabalhar com os alunos na disciplina de matemática para uma aprendizagem mais significativa? Q14. É possível articular o ensino da Matemática com as outras áreas? De que modo? Q17. Como acontece a avaliação? (Critérios e instrumentos)
Afetividade	Q11. Você gosta de trabalhar a disciplina de matemática? Por quê? Q12. Os estudantes gostam da disciplina de Matemática? Em caso negativo, explique qual o motivo.
Dificuldades	Q13. Os estudantes apresentam dificuldade na disciplina de Matemática? Quais as principais dificuldades? Q15. Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) que você encontra para trabalhar com a disciplina de matemática? Q16. Pensa que essas dificuldades se repercutem nas outras áreas? Como?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

### 5.1.1 As classes multisseriadas

Inicialmente, apresentaremos as respostas dadas pelos três docentes sobre as classes multisseriadas.

A primeira temática associada às classes multisseriadas trata do tempo de atuação, perfil discente e motivação (questões Q1 e Q2).

Em relação ao tempo de atuação, os três docentes entrevistados têm em média mais de 20 anos de magistério em classes multisseriadas, ministram aulas para discentes do 1º ao 5º ano; e os/as discentes têm entre 6 e 12 anos.

Em relação aos fatores-motivos que os levaram a trabalhar com as classes multisseriadas, o docente D1 narra que quando ele começou a lecionar em Cerro Azul *“quase todas as escolas eram assim, porque você sabe como é, uma comunidade é muito longe da outra, as estradas difíceis, transporte não*

*tinha naquela época, cada povoadinho organizava a escola para suas crianças. Eu comecei a lecionar assim, (...)."*

Já o docente D2, ele veio *"de uma família de vários professores, minha mãe era professora, meu tio era professor, naquele tempo **as escolas eram todas assim, multisseriadas. O professor ensinava, cuidava da escola e fazia a merenda. O contato que tive desde cedo com essa realidade me incentivou a querer ser professor.**"*

Por fim, o docente D3 tornou-se professor por opção, *"mas o trabalho na classe multisseriada foi uma condição para **atender a necessidade do município na época, mas hoje, eu gosto muito, confesso que é um trabalho difícil, mas é gratificante.**"*

A segunda temática refere-se à organização, planejamento e execução do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas (questões Q3, Q4, Q5, Q6).

Em relação à organização do trabalho numa classe multisseriada (questão Q3), de acordo com o docente D1 *"**A Secretaria de Educação tem um planejamento só para todas as escolas (...)** e é assim que eles orientam que a gente faça, **tenho cinco turmas, então preciso apresentar cinco planejamentos. É como se fosse cinco salas de aula diferentes. Só que conforme os anos vão passando a gente percebe que tinha que ser diferente, às vezes a gente propõe um conteúdo que trabalha com toda a turma, com os alunos de todos os níveis. A nossa escola tem essa característica, mas a gente acaba tendo que se encaixar numa outra realidade.**"*

Para o docente D2 a organização do trabalho *"**é difícil, eu preciso fazer cinco planejamentos e também têm os livros de chamada e de registros, trabalho vários conteúdos, porque tenho alunos do primeiro até o quinto ano, gosto de dividir a sala, trabalho com os menores de um lado e os maiorzinhos do outro lado, utilizo bastante o livro didático.**"*

O docente D3 trabalha *"**todos os conteúdos de acordo com a série em que estão, é um trabalho mais difícil, mas o currículo é um só para o município todo.**"*

No que se refere à aprendizagem dos alunos num contexto de sala de aula multisseriada (questão Q4) para o docente D1 *"**tem sido difícil trabalhar ultimamente, porque a gente precisa acompanhar as escolas da área**"*

*urbana e isso é o mais difícil, porque assim **muita coisa que é importante pra nós, acaba ficando de fora da nossa rotina, do nosso trabalho. Eu acho que a gente precisava trabalhar diferente das escolas da cidade.***”

Para o docente D2, há pontos positivos “**o maior deles é a cooperação entre eles, os que estão mais avançados ajudam os que têm mais dificuldades, eu sempre digo que alguns conteúdos consigo trabalhar no coletivo e todos participam juntos, cada um produzindo de acordo com o seu nível**” e negativos (obstáculos), pois “**se tiver algum aluno que precise de uma atenção especial ou trabalho diferenciado, não consigo fazer, porque mesmo sendo uma turma multisseriada, que é um formato diferente, eu tenho que obedecer ao protocolo, o sistema é igual pra todos os professores e alunos.**”

O docente D3 considera que, ao comparar “**a classe multisseriada com as outras escolas da sede, (...) as dificuldades são muito maiores, o trabalho do professor é multiplicado, isso reflete na aprendizagem do aluno, ainda mais que temos menos recursos, não temos biblioteca e nem professores auxiliares, fica bem mais difícil.**”

A respeito do modo como os conteúdos das aulas são selecionados (questão Q5), “**a Secretaria de Educação tem uma equipe que nos orienta**” (docente D1). Para o docente D2, a orientação vem da Secretaria de Educação, pois “**a proposta curricular é uma só pra todas as escolas, a equipe pedagógica oferece auxílio**”, “**seguimos a proposta curricular**” (docente D3).

Sobre as principais dificuldades encontradas no que tange aos processos de ensino e aprendizagem (questão Q6) para o docente D1 “**as dificuldades dos alunos são as mesmas nas escolas do campo e da sede, a gente percebe que muitos alunos chegam lá no ensino fundamental II, com muita dificuldade no Português e principalmente na Matemática.**”

Já para o docente D2 “**o que mais dificulta o trabalho é a burocracia, é muito tempo que gasto organizando livro de registros e vários planejamentos, acho também que o ensino poderia ser mais benéfico se a gente pudesse trabalhar conteúdos apropriados à vida no campo.**”

O docente D3 também considera “**uma dificuldade, o fato de ter vários planejamentos e conteúdos diferentes.**”

A terceira temática envolvendo às classes multisseriadas está relacionada à formação docente (questões Q7 e Q8).

Em relação aos conhecimentos indispensáveis para um professor atuar em escolas multisseriadas (questão Q7), o docente D1 considera que os anos de experiência no magistério **mostram o que realmente é necessário para o professor ensinar e a criança aprender**, bem como o conhecimento da realidade local ajuda a **entender o que realmente é importante e que muitas vezes o ensino não precisa ser tão dividido (...) fragmentado**.

Os docentes D2 e D3 concordam que o conhecimento da realidade é importante, pois **“é preciso entender o porquê essa escola tem esse formato, conhecer o campo mesmo, entender como é a vida das pessoas aqui, a escola multisseriada traz muito da dinâmica das famílias e dos colonos mesmos, dos produtores”** (docente D2). Para ambos (docentes D2 e D3), a **formação acadêmica** também é indispensável para atuar em escolas multisseriadas.

A última pergunta associada às classes multisseriadas pode ser dividida em duas partes. A primeira diz respeito à participação em cursos de formação continuada e os três docentes afirmaram participar dos cursos e encontros pedagógicos ofertados pela Secretaria de Educação. A segunda parte da pergunta refere-se aos conhecimentos que cada docente gostaria de aprofundar. O docente D1 gostaria **“que alguém falasse sobre a alfabetização, mas assim pensando numa escola multisseriada”**. Para o docente D2 **“seria muito importante uma formação sobre a aprendizagem dos alunos na classe multisseriada e escola do campo também”**. Por fim, o docente D3 considera que a formação oferecida pela Secretaria de Educação deveria ser uma **“formação continuada específica para os professores das escolas que estão no campo”**.

### 5.1.2 A disciplina de Matemática

A primeira temática analisada sobre a disciplina de Matemática refere-se à organização, planejamento e execução do trabalho pedagógico (questões Q9, Q10, Q14 e Q17).

Em relação à questão Q9. Como é o ensino da Matemática na sala de aula multisseriada, quais conteúdos são priorizados? O docente D1 considera

que **“não é como a gente gostaria que fosse”**, porque **“a gente passa muito tempo focado em preparar as crianças pra fazer aquelas provas que o estado pede, tipo... a provinha Paraná”**.

Já o docente D2 considera a Matemática uma disciplina difícil, mas ele **“procura trabalhar focando nas questões da vida do campo, principalmente por causa do trabalho das famílias”** porque **“a Matemática faz parte do nosso dia a dia”**.

O docente D3 considera que o ensino da Matemática tem como **“objetivo preparar o aluno para prosseguir nos estudos e no trabalho”**.

Por fim, nenhum dos docentes comenta sobre quais conteúdos são priorizados, todavia, o docente D2 segue a **“proposta curricular do município”**, mas sempre procura **“uma forma de mostrar para os alunos que essa Matemática aqui da escola é que faz o nosso trabalho, como que usamos ela na nossa lavoura, na criação dos animais, no comércio da nossa produção das frutas e das verduras”**.

Sobre os tipos de atividades que costumam trabalhar com os alunos na disciplina de Matemática para uma aprendizagem mais significativa (questão Q10), o docente D1, sempre que pode, procura **“aproximar o máximo daquilo que faz sentido pra nós”**.

O docente D2 procura sempre relacionar **“os conteúdos com atividades da vida deles”**, reforçando que **“a Matemática é essencial pra vida, pra continuar os estudos, pra fazer o vestibular”**. Segundo o docente D2 **“fazemos de tudo pra criança entender que a Matemática está no dia a dia do nosso trabalho, mas também é preciso mostrar o tradicional, porque é esse que é necessário até pra fazer um vestibular, ir pra faculdade.”**

O docente D3, por sua vez, procura **“oferecer atividades e situações que proporcionem o pensamento crítico do aluno.”**

Sobre a possibilidade de articular o ensino da Matemática com as outras áreas (Questão Q14), os três docentes responderam que é possível, todavia, não indicaram de que modo a articulação poderia ser feita. O docente D3 não indicou um modo, porém considera que **“todas as situações matemáticas têm que ser pensadas dentro de um contexto e isso envolve muita coisa”**. O docente D1 considera que a articulação deveria ser colocada na **“proposta curricular”**. E o docente D2 considera que apesar da articulação

ser possível o que a dificulta **“é o sistema que temos que seguir, na nossa sala de aula é tudo junto, várias idades e séries, mas o conteúdo que temos que ensinar tem que ser separado”**.

A respeito de como acontece a avaliação, critérios e instrumentos, (Questão Q17), os três docentes indicaram que ela é a somatória de provas e trabalhos do dia a dia, *“tudo se reverte em nota num valor de 0 a 10”* (docente D1). *“A prova tem um peso e o trabalho também e a média final é a somatória de tudo isso, conforme está lá no PPP.”* (docente D2). Os docentes D2 e D3 mencionam que a avaliação é contínua, porque *“todos os trabalhos e produções do aluno são avaliados”* (docente D2), entretanto, *“nessa época de pandemia isso ficou difícil”* (docente D3).

A segunda temática relacionada à disciplina de Matemática trata da afetividade (questões Q11 e Q12).

Na questão Q11 foi perguntado aos três docentes se eles gostavam de trabalhar a disciplina de Matemática e ambos responderam que gostam. O docente D1 procura desenvolver o sentimento de gostar da Matemática *“nas crianças também”* por meio das suas aulas. Já o docente D3 justifica o seu gostar porque considera que a Matemática **“é um conteúdo essencial para a vida”**. O docente D2, apesar de gostar da *Matemática*, pondera que *“é onde as crianças têm maior dificuldade sempre”*, conforme observado *“nos resultados da provinha Paraná.”*

Em relação ao sentimento dos alunos frente à Matemática (questão Q12), o docente D1 afirma que *“é dividido, têm os que gostam bastante e os que não gostam muito”*. O docente D3 também considera que alguns alunos gostam, apesar de ser **“a disciplina que mais apresentam dificuldade”**. Já o docente D2 considera que os alunos gostam, **“mas depende da maneira que o professor ensinar, porque muitos têm grande dificuldade.”**

Por fim, a última temática associada à disciplina de Matemática considera, justamente, as dificuldades dos três docentes e dos/as discentes (questões Q13, Q15 e Q16).

Em relação às dificuldades dos/as estudantes (questão Q13), o docente D1 considerou difícil responder à pergunta, *“porque pra gente que vive no sítio e trabalha na lavoura, têm uns conhecimentos que são essências e todo mundo consegue. Nossa, o trabalho na roça envolve tanto o*

**conhecimento da matemática, é o tempo todo. Desde a preparação para o plantio até o comércio dos produtos.**” Para o docente D1, porém, a dificuldade pode estar relacionada ao modo como a escola trabalha a Matemática, pois *“quando chega na escola e coloca isso no papel já fica diferente”*.

Para o docente D2, **“as dificuldades vão aumentando conforme vão passando de série, por exemplo, a criança no quarto e no quinto ano, precisa... já tem que estar se preparando para ir para o ensino fundamental II e prosseguir os estudos, daí já entre o mais tradicional mesmo.”**

O docente D3 não discorre sobre as dificuldades dos/as estudantes, mas sim sobre a dificuldade de se trabalhar a Matemática nas salas multisseriadas, a dificuldade que há em **“aprofundar os conteúdos e focar em algumas dificuldades”** porque **“temos que atender estudantes de vários níveis e isso torna mais difícil o dia a dia da sala de aula”**.

Sobre as dificuldades que os três docentes se deparam para trabalhar com a disciplina de Matemática (questão Q15), o docente D1 considera que *“a dificuldade está no modo que a gente tem que trabalhar”* e não na Matemática em si.

Para o docente D2 a dificuldade também está relacionada ao modo como se ter que apresentar a Matemática, ou seja, **“de forma tão tradicional numa sala de aula que tem um formato diferente, pelo menos é assim que são as orientações.”**

O docente D3 também considera que a dificuldade está na *“organização do ensino”*, mas acrescenta que **“a parte burocrática é tanta que acaba dificultando.”**

Para terminar, a questão Q16 perguntou aos três docentes se as dificuldades (tanto deles quanto dos/as estudantes) repercutem nas outras áreas. Para os três docentes sim, porque **“é um conjunto e a Matemática e as outras áreas do conhecimento estão interligadas.”** (docente D1) *“porque eu vejo que mexe até com a autoestima da criança.”* (docente D2). A importância da Matemática que *“prepara para a universidade, para o mercado de trabalho e também está presente nas atividades do dia a dia”* são os motivos apresentados pelo docente D3.

## 5.2 IMPRESSÕES SOBRE AS RESPOSTAS DADAS ENVOLVENDO AS CLASSES MULTISSERIADAS

Preliminarmente, analisamos as questões Q2, Q3, ..., Q8, que tratavam da classe multisseriada, de modo geral. Sendo assim, podemos concluir que:

Num primeiro momento, os três docentes não tiveram possibilidades de escolha, porque **“todas (ou quase todas) as escolas eram assim”** (docentes D1 e D2) ou **“para atender a necessidade do município na época”** (docente D3), todavia, o contato com essa prática escolar afetou de maneira positiva os docentes, conforme mencionado pelos docente D2 **“O contato que tive desde cedo com essa realidade me incentivou a querer ser professor”** e pelo docente D3 **“mas hoje, eu gosto muito, confesso que é um trabalho difícil, mas é gratificante”**.

O trabalho docente é, de certa maneira, pouco flexível, uma vez que **“A Secretaria de Educação tem um planejamento só para todas as escolas”** (docente D1), pois o **“currículo é um só para o município todo”** e mesmo reconhecendo que a escola multisseriada tem outra característica, **“a gente acaba tendo que se encaixar numa outra realidade”** (docente D1), tornado assim o **“trabalho mais difícil”** (docentes D2 e E3).

Em relação à aprendizagem dos alunos num contexto de sala de aula multisseriada, há dificuldades **“porque a gente precisa acompanhar as escolas da área urbana, (...) muita coisa que é importante para nós acaba ficando de fora da nossa rotina”** (docente D1), porque **“eu tenho que obedecer ao protocolo, o sistema é igual pra todos os professores e alunos.”** (docente D2), porque **“o trabalho do professor é multiplicado (...) temos menos recursos”** (docente D3). Entretanto também há pontos positivos **“o maior deles é a cooperação entre eles, (...) trabalhar no coletivo e todos participam juntos, cada um produzindo de acordo com o seu nível”** (docente D2), corroborando a sugestão do docente D1, a saber, **“a gente precisa trabalhar diferente das escolas da cidade.”**

A respeito do modo como os conteúdos das aulas são selecionados, ele é orientado pela Secretaria da Educação que **“tem uma equipe que nos orienta”** (docente D1), **“oferece auxílio”** (docente D2), porque **“seguimos a**

**proposta curricular**” (docente D3), que é **“uma só pra todas as escolas”** (docente D2).

Sobre as principais dificuldades dos alunos, que elas **“as mesmas nas escolas do campo e da sede”** (docente D1), estão relacionadas **“no Português e principalmente na Matemática”** (docente D1). Contudo, para além da dificuldade com as disciplinas de Português e Matemática, a burocracia foi apontada também aparece como uma dificuldade, porque muito tempo é **“gasto organizando livro de registros e vários planejamentos”** (docente D2) e **“conteúdos diferentes”** (docente D3).

Mais uma vez, agora pelo docente D2, é reforçada a ideia da necessidade de se trabalhar diferente, posto que **“o ensino poderia seria mais benéfico se (...) pudesse trabalhar conteúdos apropriados à vida do campo.”**

Em relação aos conhecimentos docentes necessários para a atuar na escola multisseriada, a experiência, a formação e o conhecimento realidade são os principais, pois **“o trabalho na classe multisseriada exige a experiência, os anos mostram pra gente o que realmente é necessário”** (docente D1). Para o docente D2, **“em primeiro lugar vem a formação”**, trata-se de algo **“indispensável”** como relata o docente D3. Para o docente D3, é também indispensável **“o conhecimento da realidade”**, porque **“é preciso (...) conhecer o campo mesmo, entender como é a vida das pessoas aqui, a escola multisseriada traz muito da dinâmica das famílias e dos colonos mesmo, dos produtores.”** (docente D2). Ter estudado e depois trabalhado na escola multisseriada, de acordo com o docente D1 **“faz a gente entender o que realmente é importante e que muitas vezes o ensino não precisa ser tão dividido (...) fragmentado.”** Todavia a Secretaria, para os docentes que começaram hoje os orienta **“a se aproximar cada vez mais da escola que está na cidade e aí é que tá o problema.”** (docente D1).

Os três docentes participam dos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria, todavia, sentem falta de formações direcionadas para a educação do campo, para a escola multisseriada nas respostas dadas por cada docente, a saber, **“eu queria alguém que falasse sobre a alfabetização, mas assim pensando numa escola multisseriada”** (docente D1); **“eu acho que seria muito importante uma formação sobre a**

**aprendizagem dos alunos na classe multisseriada e escola do também”** (docente D2); e **“também acho que a Secretaria deveria oferecer formação continuada específica para os professores das escolas que estão no campo.”** (docente D3).

### 5.3 IMPRESSÕES SOBRE AS RESPOSTAS DADAS ENVOLVENDO A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

A partir da análise das questões associadas à disciplina de Matemática consideramos que:

Em relação a como é o ensino da Matemática na sala multisseriada, ela **“não é como a gente gostaria que fosse”**, segundo o docente D1, porque a preocupação principal é **“preparar as crianças (...) para a provinha Paraná”**, o que não é entendido pelo docente D3 como um problema, uma que ele considera que o objetivo da Matemática é **“preparar o aluno para prosseguir nos estudos e no trabalho”**. Dos três docentes, apenas o docente D2 respondeu que procura trabalhar a Matemática **“focando na vida do campo, principalmente, por causa do trabalho das famílias”** visto que **“a Matemática faz parte do nosso dia a dia.”**

Outro ponto que consideramos importante mencionar refere-se aos tipos de atividades desenvolvidas na disciplina de Matemática visando uma aprendizagem mais significativa. Os três docentes, de diferentes maneiras, indicaram a importância de aproximá-la **“daquilo que faz sentido pra nós”** (docente D1), porque ela é **“essencial pra vida, pra continuar os estudos, (...)”** (docente D2), além de proporcionar o desenvolvimento do **“pensamento crítico do aluno”**, conforme mencionado pelo docente D3.

Ainda sobre a primeira temática, que analisa a organização, o planejamento e a execução do trabalho pedagógico, destacamos que apesar dos três docentes considerarem possível a articulação da Matemática com as outras áreas, tal articulação é dificultada por causa do **“sistema que temos que seguir, na nossa sala de aula é tudo junto, várias idades e séries, mas o conteúdo que temos que ensinar tem que ser separado”** (docente D2) e também pelo fato de que **“todas as situações matemáticas têm que ser pensadas dentro de um contexto e isso envolve muita coisa.”** (docente D3).

A respeito da temática envolvendo à afetividade, os três docentes responderam que gostam da Matemática porque **“é um conteúdo essencial para a vida”** (docente D3) e por meio das suas aulas procuram desenvolver nas crianças o mesmo sentimento, segundo o docente D1. Para eles, há estudantes que gostam da Matemática e outros que não. Tal sentimento, de acordo com o docente D2 **“depende da maneira que o professor ensinar”**, porque muitos alunos têm grande dificuldade, trata-se da **“disciplina que ais apresentam dificuldade”**. (docente D3).

Sobre a temática que trata das dificuldades dos docentes e dos/as discentes, destacamos que os três docentes consideram que **“a dificuldade está no modo que a gente tem que trabalhar”** e não na Matemática em si (docente D1), de uma **“forma tão tradicional numa sala de aula que tem um formato diferente”**, (docente D2), porque **“temos que atender estudante de vários níveis e isso torna mais difícil o dia a dia da sala de aula”**, conforme indica o docente D3.

Por fim, gostaríamos de destacar algo que nos afetou, a saber, a resposta dada pelo docente D1 acerca das dificuldades dos/as estudantes. Para ele é difícil responder sobre essas dificuldades, visto que **“pra gente que vive no sítio e trabalha na lavoura, têm uns conhecimentos que são essências e todo mundo consegue. Nossa, o trabalho na roça envolve tanto o conhecimento da matemática, é o tempo todo. Deste a preparação para o plantio até o comércio dos produtos”**, todavia, a situação se torna complicada quando eles os/as estudantes chegam à escola e a Matemática colocada no papel se distancia da Matemática praticada no campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, observamos concepções acerca da Educação do Campo e sua trajetória no ensino em Cerro Azul-PR, considerando o perfil do município com 22 escolas localizadas no campo e dentre elas 19 com organização de ensino multiano. Neste contexto, buscamos investigar a matemática escolar na sala multiano no município de Cerro Azul a partir de uma pesquisa realizada em três escolas multianos. Inicialmente, tínhamos como proposta realizar além das entrevistas com os docentes, um período de observação das aulas em cada uma das escolas, no entanto, esta etapa não se concretizou devido às restrições impostas pela pandemia do Coronavírus COVID-19. Desta forma, focamos nas entrevistas para expressar as características das escolas multianos do município de Cerro Azul e seu contexto.

Nesta perspectiva, partimos do seguinte questionamento: Como a matemática escolar tem sido trabalhada no contexto das escolas do Campo, especificamente nas classes multianos, do município de Cerro Azul – PR? A partir desta pergunta buscamos investigar, do ponto de vista docente, os processos de ensino e aprendizagem da matemática escolar no âmbito das escolas multisseriadas do Campo no município de Cerro Azul – PR. E se a matemática escolar tem contribuído para o desenvolvimento dos princípios da Educação do Campo estabelecidos no Artigo 2º do Decreto nº 7352/2010.

Esta pesquisa nos possibilitou refletir sobre as relações estabelecidas sobre o ensino da matemática, a educação do campo, a escola multiano e os sujeitos que a compõe, considerando seu modo de vida, sua identidade e diversidade. Em relação à Educação do Campo e escola do campo, concordamos com Arroyo, quando ele afirma que: “[...] a escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que aconteceu fora da escola” (ARROYO, 1999, p. 27).

A partir do conteúdo que compõe a entrevista, percebemos que em relação às classes multisseriadas o relato dos docentes expressa que o trabalho realizado nessas classes procura aproximar ao máximo da escola

urbana, uma vez que o planejamento e o currículo são únicos para as duas realidades.

Em relação à disciplina de matemática, o relato dos docentes aborda a matemática como uma disciplina difícil e distante do contexto camponês, as respostas retratam que a matemática tem o objetivo de preparar para o mercado de trabalho, para acesso à universidade. Os docentes relatam também que compreendem a importância de trabalhar a matemática que dialogue com a vida no campo, no entanto, o tradicional é necessário, pois é requisito para as avaliações externas. Observamos através das respostas que alunos e professores consideram a matemática complexa, essa impressão está relacionada ao ensino que prioriza a aplicação de fórmulas e exercícios mecânicos para o ensino da matemática na sala de aula, considerando apenas que o principal objetivo de ensinar matemática estaria focado em preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para as avaliações que medem o desempenho da educação.

Os relatos expressam também a importância da articulação entre o conhecimento matemático escolar e os saberes dos povos do campo, uma vez que “é urgente que os sujeitos sejam reconhecidos como centrais na proposta curricular” (ARROYO, 2012b, p. 736).

As respostas ainda demonstraram que os docentes consideram importante estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e as atividades produtivas dos povos do campo e as atividades realizadas nas comunidades.

Com base no relato dos docentes observa-se que o ensino da matemática no contexto das escolas multisseriadas localizadas no campo de Cerro Azul, demonstra um distanciamento entre a matemática escolar e as atividades produtivas dos povos do campo.

Desta forma, o ensino da Matemática e a Educação do Campo precisam estabelecer relações de modo a aproximar a matemática da sala de aula as atividades da vida e do trabalho no campo.

Considerando os princípios da Educação do Campo, Artigo 2º do Decreto nº 7352/2010, apresentamos algumas possibilidades para o ensino de matemática nas escolas multianos do campo do município de Cerro Azul- PR, são elas: - estabelecer relações entre os conteúdos escolares, modo de vida

camponês e o contexto social; - estruturação do planejamento docente, visando propiciar a investigação a partir da problematização do contexto da vida no campo; e realização de formações continuadas, que dialoguem com o contexto camponês e articule objetivos e princípios da Educação do Campo com a Educação Matemática.

Esta pesquisa apresentou considerações sobre a matemática escolar e a sala multiano no município de Cerro Azul, nos possibilitando conhecer um pouco mais sobre como acontece o ensino da matemática nas escolas do campo do município de Cerro Azul, bem como a percepção dos docentes em relação à organização do ensino, do currículo e da classe multiano. Entretanto, faz se necessário aprofundar nos estudos sobre essa temática, considerando que não foi possível realizar as observações no espaço da escola, contextualizar como essa relação entre a matemática e a educação do campo aparece nos materiais didáticos fornecidos pelo poder público.

Consideramos que os questionamentos aqui levantados sugerem a necessidade de continuar a pesquisa sobre as relações entre a matemática escolar no contexto da vida no campo, de forma que o ensino venha dialogar com os objetivos da Educação do Campo. Para além disso, a colonização se faz ainda presente por meio das diferentes colonialidade (poder, saber e ser), no entanto, acreditamos que ao colocar em movimento a educação matemática, a educação do campo e a decolonialidade pode-se abrir uma fresta de luz no túnel da educação brasileira, que considera docentes e discentes números, mercantiliza os processos educativos e silencia, mais do que nunca, os saberes dos povos originários.

## REFERÊNCIAS

- ARRUTI, J. M. Da 'educação do campo' à 'educação quilombola': Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, v.31, n.1, jan-jun, 2011.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít. [online]**. 2013, n.11, p.89-117.
- BEM, G. M. de. **A prática docente na educação do campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros – RN**. 2016. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) – 2016, 157 p.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n° 1, Janeiro/Abril 2016.
- BOLONHEZI, C. S. S. **Articulação Paranaense e a ação dos movimentos sociais em rede**. XV Encontro Regional de História, UFPR, 2016.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 259-267.
- CASTRO, É. S. A Classe Multisseriada: Um Espaço de Garantia de Direito. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 44 -59, dezembro de 2018.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2003, p. 221-236.
- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1986.
- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DUSSEL, E. **20 Teses de Política**. Tradução de Rodrigo Rodrigues. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In.: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005

DUSSEL, E. 1492: **el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad.** La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Plural Editores: La Paz, 1994.

DUSSEL, E. **1492: O encobrimento do outro.** A origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In.: ALEXANDRE, M.A. (Org.). **Representações Performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, D. M. **Frantz Fanon: Um revolucionário particularmente negro.** 1º Edição. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial 2018.

FERREIRA, J. C. V. **Cidades brasileiras – origem e significado de seus nomes – Paraná.** Editora Memória do Brasil, Curitiba: J. C. V. Ferreira, 2006.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011. p. 133-145.

\_\_\_\_\_. Territórios da educação do campo. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. de F.; MARTINS, A. A. (orgs). **Território Educativos na Educação do Campo.** 2. ed. (Coleção Caminhos da Educação do Campo;), Belo Horizonte: Autêntica 2012, p.15-20. 126.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Nertz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 eds. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do Campo no Brasil: Colonialidade/Modernidade e Urbanocentrismo. **EDUR Educação em Revista.** 2020; 36:e216229 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698216229>

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GINÁSIO ESTADUAL DUILIO CALDERARI. **Ata de início do ano letivo, 1973-1980**. Cerro Azul, 1980.

GINÁSIO ESTADUAL DUILIO CALDERARI. **Ata de portarias internas**. Cerro Azul, 1977.

GUIGUER, R. V. **Acordem cerro-azulenses! Acordem!** Cerro Azul, 2000.

INEP/MEC. **CENSO ESCOLAR**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 abr. 2020. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de comemorações, 1962-1964**. Cerro Azul, 1964.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de comemorações, 1965-1967**. Cerro Azul, 1967.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de encerramento do ano letivo, 1960-1963**. Cerro Azul, 1963.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de encerramento do ano letivo, 1964-1967**. Cerro Azul, 1967.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de encerramento do ano letivo, 1968-1969**. Cerro Azul, 1969.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de início do ano letivo, 1960-1961**. Cerro Azul, 1961.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de início do ano letivo**. Cerro Azul, 1963.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de início do ano letivo**. Cerro Azul, 1964.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de início do ano letivo**. Cerro Azul, 1965.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de início do ano letivo**. Cerro Azul, 1971.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de registro de ofícios expedidos para o 2º Instituto Regional de Ensino**. Cerro Azul, 1969.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de registro histórico**. Cerro Azul, 1960.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de relação de material existente e recebido, 1961-1969**. Cerro Azul, 1969.

INSTITUTO E GRUPO ESCOLAR SÃO FRANCISCO XAVIER. **Ata de visitas, 1960- 1967**. Cerro Azul, 1967.

IPARDES, INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico: município de Cerro Azul, 2019**.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios / epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – v. 31, n. 1, jan-abril/2016. p. 25-49.

HAGE, S. A. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. Transgressão do Paradigma da (Multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, out. Dez, 2014, p. 1165-1182.

LANDER, E. Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocêntrico. In; LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. pp. 122- 155.

LEDA, M. C. **Teorias pós coloniais e decoloniais para repensar a sociologia da modernidade**. UNB, 2015.

LIMA, A. S. de. **Educação do campo e educação matemática: relações estabelecidas por camponeses e professores do agreste e sertão de Pernambuco**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 157 Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11272>. Acesso em: 16 maio de 2020.

MALDONALDO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade, gramática de la descolonialidad**. 1ª ed. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MOREIRA, M. da S. **Educação em Direitos Humanos: Perspectivas Decoloniais**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019, 201 f.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, C. L. de. **Os professores em formação no LE CAMPO: uma análise decolonial**. @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 6, n. 15, set-dez, 2018.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PARANÁ. **Decreto nº 28.132, de 18 de fevereiro de 1960. Cria o Grupo Escolar “São Francisco Xavier”**, em Cerro Azul, 1960.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**, Curitiba: SEED/PR, 2010.

PEREIRA, C. C. **A função social do currículo (oculto) escolar na Educação do campo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tuiuti do Paraná, 2014.

PEREIRA, V. S.; JARDIM, A. C. S. **Metodologia Qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo?** UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, LAVRAS - MG – BRASIL, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p. 73-114.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. "Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America". **Nepantla**, 1 (3), 2000, p. 533-580.

QUIJANO, A. "'Raza,' 'etnia' y 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas", IN: FORGUES, R. (org.). **José Carlos Mariátegui y Europa: el otro aspecto del descubrimiento**, Lima, Empresa Amauta, 1993.

SANTOS, H. R. dos; RECK, J. O Ensino de Matemática em Classe Multisseriada em Uma Escola no Campo em Teresina de Goiás. **JNT- Facit Business and Technology Journal**. Ed. 28. v. 1, 2021, p. 158-174.

SARTRE, J. P. Prefácio à edição de 1961. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1968.

SOUZA, M. A. **Licenciatura em Pedagogia: fundamentos teóricos metodológicos da educação do campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011a.  
SOUZA, E. J. de. et al. Limites e Possibilidades: Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico na Perspectiva da Educação do Campo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. **Teoria e Prática da Educação do Campo**. Brasília: MDA, 2008. p. 44-57.

TORRES, A. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Búho, 2007.

TORRES, N. M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, 26(83), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 20 fev. 2021.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado Sr \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A Matemática escolar e a sala multisseriada na Educação do Campo do município de Cerro Azul, sob a responsabilidade do Prof.º Dr. Elenilton Vieira Godoy e Adriana Chaves da Silva, orientador pesquisador responsável e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com objetivo de investigar: Que (Como a) matemática escolar tem sido trabalhada no contexto das escolas do Campo em salas multisseriadas do 1º ao 5º ano, do município de Cerro Azul – PR. O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná. **DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO-CAAE:** 28687319.1.0000.0102. Aprovado em 09/07/2020. 1. **PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa, você será entrevistado individualmente pela pesquisadora, que utilizará um roteiro pré-definido de perguntas (entrevista semiestruturada). Isso, no entanto, não inviabiliza o fornecimento de outras informações que você considerar necessárias. Você tem a liberdade de não querer participar e pode desistir a qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista sem nenhum prejuízo para você. 2. **RISCOS E DESCONFORTOS:** O procedimento utilizado – entrevista semiestruturada – poderá trazer algum desconforto relacionado às perguntas que você responderá sobre sua experiência/participação como docente. Se você expressar ou manifestar qualquer desconforto a sua participação na pesquisa poderá a seu pedido ser interrompida. 3. **BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de sua valiosa contribuição e relevância de suas informações para os avanços educacionais, especialmente aqueles relacionados à Matemática escolar em sala multisseriada. Assim, consideramos que a pesquisa proposta trará uma discussão relevante sobre o tema e junto com as demais produções na área. 4. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que você fornecer ou que sejam conseguidas por meio da entrevista semiestruturada serão utilizadas somente para esta pesquisa, sendo resguardadas a confidencialidade e sua privacidade. Suas respostas, dados pessoais ou qualquer outra ação relacionada aos objetivos da pesquisa ficarão em sigilo, arquivadas em local seguro sob responsabilidade exclusiva dos pesquisadores. Além disso, esta pesquisadora compromete-se a adotar postura ética para proteção de sua imagem e na sua não estigmatização, garantindo ainda que as informações não serão utilizadas para prejudicar você, as pessoas ou comunidades envolvidas e/ou citadas, sejam em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros, conforme os ditames da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). 5. **ESCLARECIMENTOS:** Se

tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. 7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

Cerro Azul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

DOCENTE

---

Adriana Chaves da Silva

## Roteiro da entrevista com os professores

TEMAS	SUBTEMAS
Formação	Graduação e pós graduação
Experiência profissional	Em escolas multisseriadas e outras escolas seriadas
A chegada nesta escola	Acolhimento e aceitação da comunidade
Formação continuada	Cursos de especialização e extensão.
Planejamento	Quais e como são elaborados. Quem supervisiona.
PPP	Onde está O PPP da escola e como foi o processo de elaboração
Material didático	Quais materiais são utilizados e qual o suporte dado pela Secretaria Municipal de Educação
Avaliação	Como é realizada.
Conteúdo	Como são definidos os conteúdos
Relação com Secretaria Municipal de Educação	Como são os encontros com a equipe da SME
Conselho Escolar	A escola tem Conselho Escolar e como atua.
Ensino Multisseriado	O que pensa sobre: aspectos positivos e negativos.
Condução de alunos	Como é o acesso dos alunos à escola.

## ENTREVISTA PROFESSOR

1-Há quanto tempo você trabalha em classes multisseriadas? Qual a idade e nível dos alunos da sua turma?

---

2- Trabalhar com classes multisseriadas foi uma opção sua ou por outro motivo? Comente.

---

3- Como você organiza seu trabalho em uma turma com diferentes séries?

---

4- Com relação a aprendizagem dos alunos, você considera este contexto facilitador ou um obstáculo ao seu desenvolvimento? Fale um pouco sobre isto?

---

5- Como você seleciona os conteúdos das suas aulas? Você recebe orientação da secretaria de educação do município?

---

6- Quais as principais dificuldades encontradas no que tange ao processo ensino e aprendizagem?

---

7- Quais conhecimentos você considera indispensáveis para um professor atuar em escolas multisseriadas?

---

8- Você participa de cursos de formação continuada ? Quais conhecimentos gostaria de aprofundar?

---

9-Como é o ensino da matemática na sala de aula multisseriada, quais conteúdos são priorizados ?

---

10-Que tipo de atividades você costuma trabalhar com os alunos na disciplina de matemática para uma aprendizagem mais significativa?

---

11- Você gosta de trabalhar a disciplina de matemática ? Por quê?

---

—

12- Os estudantes gostam da disciplina de Matemática? Em caso negativo, explique qual o motivo.

---

—

13- Os estudantes apresentam dificuldade na disciplina de Matemática? Quais as principais dificuldades ?

---

14 –É possível articular o ensino da Matemática com as outras áreas ? De que modo?

---

15 – Qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) que você encontra para trabalhar com a disciplina de matemática ?

---

16 – Pensa que essas dificuldades se repercutem nas outras áreas? Como?

---

17- Como acontece a avaliação ? (Critérios e instrumentos)

---