



EQUIDADE E GARANTIA DE EDUCAÇÃO QUANDO É PRECISO SAIR DO CAMPO PARA ESTUDAR

Amanda Araújo Coelho Nogueira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Cornélio Procópio (UTFPR)
amanda2361@outlook.com

Línlya Sachs
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – câmpus Cornélio Procópio (UTFPR)
linlyasachs@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo está em discutir alguns desafios para a equidade e a garantia da educação para populações camponesas, a partir dos pontos de vista de três professores de matemática de uma escola da rede estadual do município de Cornélio Procópio (estado do Paraná) que recebe um número expressivo de estudantes oriundos da zona rural. As entrevistas com os professores evidenciaram a invisibilidade do campo, em vários aspectos: primeiro, os estudantes do campo são tantos, mas ninguém sabe ao certo quem são; segundo, as dificuldades de acesso à escola que eles sentem todos os dias são (quando são) toleradas, mas não problematizadas; terceiro, a adequação de materiais didáticos limita-se a troca de palavras por objetos ditos rurais, sem considerar que outros fatores – sociais, econômicos, culturais etc. – compõem a realidade dos estudantes; quarto, não se coloca em questão a existência de uma matemática desenvolvida na cultura camponesa; e, quinto, a construção de escolas do campo parece estar fora de cogitação para sanar problemas evidentes (e notados pelos professores) que têm esses estudantes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas do campo. Professores de matemática. Cornélio Procópio.

INTRODUÇÃO

O município de Cornélio Procópio está situado na mesorregião Norte Pioneiro do estado do Paraná e tem, atualmente (dados do Censo de 2010), 46.928 habitantes – dos quais, 6% residem em áreas rurais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

Como em outras regiões do país, e mesmo no estado do Paraná, a população rural do município diminuiu drasticamente durante todo o século XX e início do século XXI. Vasconcelos e Luz (2016) mostram que, em Cornélio Procópio, a população rural representava 81% do total em 1950, passando para 61% em 1960 e chegando a 9% em 2000. É interessante perceber que não houve mudança significativa na população total do município nesse período, mas um êxodo expressivo das áreas rurais para a área urbana.

Em termos territoriais, a área urbana do município não aumentou, mas inchou (VASCONCELOS; LUZ, 2014). Até hoje, a área rural é bastante extensa, representando grande parte do município.

Desde o ano de 2006, como apresentado por Nogueira, Corrêa e Sachs (2019), não há escolas situadas na zona rural em Cornélio Procópio. No ano de 1972, o município chegou a ter 72 escolas rurais, diminuindo gradativamente para oito em 1999 e uma em 2005 (BARREIRO, 2007). Porém, com a permanência de famílias no campo, esse fechamento implica em um deslocamento diário de cerca de 500 crianças e adolescentes residentes na zona rural, que percorrem distâncias de até 19 km para acessar a educação escolar.

Neste texto, discutimos alguns desafios para a equidade e a garantia da educação para populações camponesas, a partir dos pontos de vista de três professores de matemática de uma escola da rede estadual do município que recebe um número expressivo de estudantes oriundos da zona rural.

EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A POPULAÇÃO CAMPONESA NO MUNICÍPIO DE CORNÉLIO PROCÓPIO

Enquanto política pública, a Educação do Campo ganhou força nos anos 2000. A partir de pressões exercidas pelos movimentos sociais desde o fim da década de 1990, os governos federal e estadual do Paraná (assim como de outros estados) lançaram planos de ações para garantir a qualidade da educação em áreas rurais.

No âmbito nacional, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) marcaram uma mudança do que, até então, era chamada de Educação Rural¹ e, como bem pontuado por Leite (1999), estava caracterizada pela precariedade.

Em seu artigo 6º, essas diretrizes garantem o oferecimento de educação escolar nas áreas rurais:

Art. 6º. O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 1-2).

¹ Sobre essa diferenciação, consultar Munarim (2008).

No âmbito estadual, foram publicadas as diretrizes do estado do Paraná para a Educação do Campo (PARANÁ, 2006), em 2006, com um histórico das políticas educacionais para o campo no estado, algumas concepções e alternativas metodológicas para as escolas do campo.

A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo (PARANÁ, 2006, p. 8).

Em 2008, um novo documento nacional foi publicado: as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Nele consta, em seu artigo 4º:

Art. 4º. Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (BRASIL, 2008, p. 2).

Apesar disso, em Cornélio Procópio, não há escolas do campo e, conseqüentemente, essas diretrizes (BRASIL, 2002, 2008; PARANÁ, 2006) não são implantadas. Isto é,

Não há como operacionalizar diretrizes curriculares se o mais básico é negado: o espaço para a materialização de orientações educacionais. Como pensar em “metodologias apropriadas”, em “respeitar as diferenças”, em “valorização da cultura dos povos do campo na escola” ou em articular “conteúdos sistematizados com a realidade do campo” sem escolas *do* campo? (NOGUEIRA; CORRÊA; SACHS, 2019, p. 12, grifo das autoras).

Na Lei Orgânica do Município de Cornélio Procópio, de 1990, está previsto o transporte para o deslocamento dos residentes na zona rural para as escolas da zona urbana: “O Município assegurará transporte gratuito aos estudantes da zona rural” (CORNÉLIO PROCÓPIO, 1990, p. 34).

Em pesquisa realizada por Nogueira, Corrêa e Sachs (2019), as autoras apontam que, no ano de 2019, havia 479 estudantes do município que utilizavam esse transporte diariamente, para frequentar as redes de educação municipal e estadual e escolas específicas de Educação Especial. Elas também mostraram que esses estudantes percorrem distâncias de 3 a 19 km das suas residências às escolas.

Como continuidade a essa investigação, nós buscamos, junto à Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procopio², mais detalhes sobre quais escolas recebem esses estudantes e em quais quantidades. Em resposta ao nosso questionamento, foram listadas 12 escolas estaduais, 16 escolas municipais e duas escolas de Educação Especial. Dentre essas escolas, uma delas recebe diariamente 42 estudantes da zona rural, que utilizam o transporte cedido pelo município³.

Com essa informação, decidimos conhecer o que os professores de matemática dessa escola pensam a respeito das condições para a equidade e a garantia da educação para as populações camponesas.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A escola que recebe os 42 estudantes da zona rural é o Colégio Estadual Monteiro Lobato e oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino, com um total de 775 matrículas (COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2017).

Como consta em seu Projeto Político-Pedagógico, “o Colégio está situado na região central da cidade, porém recebe alunos oriundos de diversos bairros e da zona rural” (COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO, 2017, p. 23).

No quadro de professores, há cinco professores que ministram a disciplina Matemática para o Ensino Fundamental e Médio, nesta escola⁴. Entramos em contato por e-mail com cada um deles, apresentando a temática da pesquisa e convidando-os para nos ceder uma entrevista. Obtivemos resposta de apenas três desses professores, que concordaram em colaborar com a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, na própria escola, nos dias 21, 22 e 29 de maio de 2019, com os professores que chamaremos de A, B e C, respectivamente. Com a autorização dos professores, gravamos em áudio as entrevistas, que foram, posteriormente, transcritas.

O roteiro utilizado para a entrevista foi o mesmo para os três professores e está no Quadro 1:

² Por meio de ofícios, direcionados à Secretária Municipal de Educação, solicitamos essas informações para fins de pesquisa.

³ Os estudantes que utilizam transporte particular para esse deslocamento não estão aí contabilizados.

⁴ Dados de maio de 2019.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Primeiro, peço para você se apresentar, dizendo seu nome, sua formação acadêmica e sua atuação e trajetória profissional.
2. Você nasceu, viveu ou estudou na zona rural? Em caso positivo, peço para compartilhar essas experiências.
3. Em sua trajetória profissional, já atuou como professor ou professora em alguma escola do campo? Em caso positivo, peço para compartilhar essas experiências.
4. Há quanto tempo você atua como professor ou professora no Colégio Estadual Monteiro Lobato, de Cornélio Procópio?
5. O Colégio Estadual Monteiro Lobato recebe muitos estudantes residentes da zona rural, que se deslocam diariamente para frequentar as aulas. Você sabe se, entre seus alunos, há oriundos da zona rural? Em caso positivo, como obteve essa informação? Em caso negativo, considera que isso deveria ter sido informado a você?
6. Considerando que os estudantes oriundos da zona rural dependem, em sua maioria, de transporte público para chegar até a escola e o trajeto, muitas vezes, é longo, como se dá a participação deles nas atividades escolares com relação a atrasos, faltas, atividades no contraturno etc.?
7. Você sabe se há alguma diferenciação entre as atividades realizadas na escola para os estudantes residentes na zona rural ou na zona urbana?
8. Você considera o material didático adotado adequado para essa diversidade de origens dos estudantes, com muitos oriundos da zona rural? Por quê? Algo poderia ser diferente, em sua opinião?
9. Para você, como deveria ser a educação para os estudantes residentes na zona rural? Há algo que consiga fazer nesse sentido em suas aulas de matemática?

Quadro 1 – Roteiro da entrevista com os professores

Fonte: as autoras.

Com as três primeiras perguntas, pretendíamos conhecer as experiências de vida, acadêmicas e profissionais dos professores, buscando possíveis relações com o campo ou com a Educação do Campo.

O professor A relatou que, no início de sua carreira como professor, atuou em um distrito do município de Cornélio Procópio, em uma escola que, apesar de não ser rural, recebia muitos estudantes da zona rural.

Professor A: [...] naquela época, os alunos tinham muita dificuldade de ir para a escola, porque não era em todos os lugares que tinha ônibus e, às vezes, eles vinham na carroceria de caminhão, chovia e era todo aquele transtorno. Os ônibus também que tinha na época não eram muito seguros, era bem difícil, o pessoal da zona rural tinha bastante dificuldade.

O professor B atuou por oito anos no Núcleo Regional de Educação, onde coordenou a Educação do Campo e a Educação Indígena. Também, foi professor em duas escolas rurais no início de sua carreira, em municípios próximos. Sobre isso, ele fala:

Professor B: A diferença do campo é que a gente tem que procurar trabalhar com as

características do campo, vamos supor, você não vai comentar sobre um jato ou um carro, você vai comentar sobre um trator, uma enxada, os equipamentos que eles trabalham na roça, coisas que estão no meio ambiente deles. [...] A aula propriamente não muda o conteúdo, o que muda é a forma de trabalhar o conteúdo.

A professora C conta que fez um de seus estágios em uma escola rural:

Professora C: [...] não me recordo muito e não gostei muito também, não. Não pelos alunos, mas por situações. Quando eu fui, estava chovendo, difícil acesso, você tinha que levar merendas para eles, e é totalmente diferente. [...] Era bem precária [a estrutura da escola], tanto é que hoje nem tem mais, por isso que eles vêm para a cidade.

A respeito da quarta questão, o Professor A conta que está no Colégio Estadual Monteiro Lobato há cinco anos, o Professor B há oito anos e a Professora C há dez anos.

A quinta questão visava saber se a escola fornece ao professor informações referentes aos estudantes que residem na zona rural. Obtivemos respostas diferentes dos professores: o Professor A e o Professor B disseram que a escola não repassa esses dados aos professores, enquanto a Professora C afirma que a secretaria informa os professores com uma lista de todos os estudantes que utilizam o transporte para esse deslocamento da zona rural para a escola.

Também, sobre a quantidade de alunos que eles têm que vivem no campo, o Professor A disse que apenas um:

Professor A: Especificamente, que me disse que é da zona rural... assim, eles entram aqui e não é dito “esse é do campo e esse não é”. Então, às vezes, a gente fica sabendo pelo próprio aluno, se ele falta, aí ele fala para o professor “é que eu moro no sítio”. Então tem um especificamente que eu sei que mora no sítio, às vezes chove ou o ônibus não vai, essas dificuldades que eles têm, então, por isso, que eu fiquei sabendo.

O Professor B fala de um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, que mora na fazenda com o pai. Questionamos se a secretaria que havia informado sobre isso e ele disse:

Pesquisadora: E quem passou essa informação para o senhor, que ele mora na zona rural?

Professor B: Foi a secretária.

Pesquisadora: Eles comunicam, então, quando tem algum aluno na sala que mora na zona rural?

Professor B: Não, é que, como você solicitou a entrevista, eu perguntei para ela, mas eu

não sabia também de outros, eu sabia que tinha ele, porque ele sempre chega atrasado, porque o pai traz do sítio. Aí perguntei para ela se tinha mais algum e ela fez a contagem e tinha 26 alunos⁵.

Já a Professora C diz que tem alguns e que não são muitos.

Na sexta questão, os professores dizem não ter atividades no contraturno e, com relação a faltas ou atrasos, eles dizem:

Professor B: Tem a tolerância de 10 minutos, embora esses alunos cheguem com meia hora de atraso. [...] A tolerância é a mesma, a gente procura dar uma “pressãozinha” para ver se chega mais cedo.

Professora C: Aqui na escola, na verdade, o aluno chegou três vezes atrasado já é comunicado aos pais, mesmo sendo com transporte, assim, eles têm que saber se realmente chegou atrasado por conta do transporte, dia de chuva a gente sabe. Tem uma “anotaçãozinha” que a gente faz no RCO [Livro de Registro de Classe On-line], que, se a pessoa faltou, a gente tem que colocar falta, mesmo sendo de zona rural, só que tem a “obsevaçãozinha” na frente, justificando se foi porque transporte quebrou.

Os três professores respondem à sétima questão dizendo que não há diferenciação nas atividades ou em turmas para os alunos do campo.

À oitava questão, a respeito do material didático, eles respondem:

Professor A: Não, eu não vejo nenhuma diferença, não vejo um material diferenciado com nenhuma atividade exclusiva para aluno do campo hoje nas escolas. Só nas escolas do campo que eu conheço da época do Núcleo [Regional de Educação], que eu já visitei, aí tinha atividade diferenciada, material diferenciado, mas as escolas da cidade não têm, não.

Professor B: Acho que esse livro didático que nós estamos trabalhando é bem abrangente.

Professora C: A maioria das atividades [são adequadas para essa diversidade de origem dos alunos]. Aparece atividade tanto referente aos alunos da cidade quanto do campo, acho que não tem que diferenciar muito não.

Por fim, sobre a nona questão, o Professor A fala da dificuldade de propor atividades específicas para a realidade do campo, sendo que tem poucos alunos da zona rural na sala de aula:

⁵ Os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (42 alunos residentes na zona rural que utilizam transporte da Prefeitura) e pela secretaria do Colégio Estadual Monteiro Lobato (26 alunos residentes na zona rural) são diferentes. Confirmamos os dados nos dois locais, mas a divergência se manteve e não conseguimos encontrar a razão. Como não tivemos acesso aos nomes dos estudantes, não foi possível saber quais deles não foram contados na listagem da escola.

Professor A: Eu acho que deveria ter [...] atividades específicas envolvendo a situação deles no campo, assim, não só em matemática, mas em todas as disciplinas, eu acho que falta. [...]. Com relação a esses alunos da zona rural que estão nas escolas urbanas, na escola em que eu trabalho a quantidade é muito pequena por sala, um ou dois, normalmente. Alguma atividade daria para fazer sim, mas acredito que, se fosse uma quantidade maior na escola, daria para fazer até uma atividade diferenciada, mas, como é um ou dois alunos, não tem como fazer um trabalho muito diferenciado não, mas alguma coisa poderia ser feita sim.

O Professor B ressalta que o conteúdo a ser trabalhado, mesmo em escolas do campo, é o mesmo, mudando o modo de abordá-lo nas aulas.

Professor B: [...] eu fui até coordenador da educação do campo, educação indígena, e a diferença não é no conteúdo, a diferença é no jeito de trabalhar ele. Às vezes, você exige certos conhecimento na cidade e você tem que tentar adaptar aos conhecimentos que ele tem no campo, embora com a tecnologia hoje, esse pessoal tem mais conhecimento tecnológico do que muitos alunos da cidade, porque, às vezes está na cidade, mas na periferia e não tem condições de se manter, às vezes sai do campo mas tem condição boa e os que estão na cidade estão na periferia, são de baixa renda.

Pesquisadora: Na aula de matemática, o senhor acha que teria condição de fazer algo diferente? Se o senhor pegasse outra turma da escola em que tivesse mais alunos, uns cinco ou seis alunos residentes da zona rural, o senhor acha que daria para fazer atividades diferenciadas que incluíssem não só esses alunos, mas a turma toda trazendo a realidade deles?

Professor B: Até seria interessante, né, mostrar o trabalho deles, o que eles fazem no campo e o que eles fazem na cidade, como o tipo de transporte que eles usam, na cidade é carro e no campo é carroça ou trator, tem várias coisas que dá para trabalhar, dá para formar um debate entre eles e, se for o caso, até fazer um estudo de campo com eles.

A Professora C, por sua vez, diz já levar em conta essa diversidade de origens em suas aulas.

Professora C: A gente sempre passa atividade assim, se referindo às duas realidades, todas as realidades, a gente procura adequar a situação.

Na próxima seção, faremos uma discussão a respeito de alguns pontos abordados nas entrevistas pelos professores a respeito das condições para a equidade e a garantia da educação para as populações camponesas.

DISCUSSÃO

Esta seção, que pretende discutir aspectos que tratam das condições para a equidade e a garantia da educação para as populações camponesas, está organizada a partir de questões (grafadas em itálico) que, de algum modo, emergem da análise das entrevistas.

Onde estão os estudantes da zona rural? Além da divergência na quantidade de estudantes matriculados nessa escola que residem na zona rural – que também nos inquietou, já que é uma diferença expressiva (de 26 para 42) –, os professores entrevistados ministram aula para poucos desse montante. Estarão esses estudantes matriculados (quase todos) nas turmas dos outros dois professores que não foram entrevistados? Nesse caso, seria coincidência ou uma divisão de turmas (o que os professores ressaltaram que não acontece)? Talvez, isso seja um reflexo da invisibilidade dessas pessoas e, conseqüentemente, de suas culturas, de seus conhecimentos, de seus direitos e de suas lutas.

A própria constituição da Educação do Campo foi um modo de combater essa invisibilidade, pois reconhecer os sujeitos do campo como agentes de suas lutas, com direitos que devem ser respeitados, é tornar visível uma desigualdade histórica de acessos, entre aqueles que vivem nas cidades e os que estão no campo. Jesus (2010) atribui tal invisibilidade ao capitalismo, que desqualifica “os camponeses como capazes de produzir, a partir de suas práticas sociais, suas formas de organização e resistência, estratégias de intervenção concreta na realidade” (p. 411).

Tolerar (ou não) faltas e atrasos dos estudantes do campo implica em equidade e em garantia à educação? O deslocamento diário que os estudantes fazem de suas moradias à escola – que chega a 19 km – depende das condições do transporte utilizado e da infraestrutura das estradas e rodovias, causando, muitas vezes, atrasos e faltas. Por um lado, um dos professores diz pressionar um pai, para que o filho não chegue sempre atrasado; por outro, a regra estabelecida de que, com três atrasos, os responsáveis são comunicados é quebrada com a justificativa de problemas no transporte nos casos dos estudantes do campo. Em que medida a tolerância, ou a não tolerância, de atrasos e faltas dos estudantes contribui com a garantia de educação escolar que eles têm? Obviamente que avisar os responsáveis

sobre o atraso do estudante, quando o ônibus quebra, em nada mudará a realidade. Mas, também, justificar essa ausência não resolve a situação: o estudante continua perdendo aulas.

Não é à toa que as Diretrizes Complementares da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008) recomendam evitar, ao máximo, o deslocamento dos estudantes do campo para a cidade. Não há equidade quando um estudante atravessa a rua para chegar à escola, podendo, por exemplo participar de atividades no contraturno, e outro precisa enfrentar estradas, nem sempre em boas condições, para chegar à aula. Os atrasos e as faltas são bem diferentes em um caso e em outro; para o estudante que mora no campo, muitas vezes, independem de sua vontade ou de seus responsáveis. Caldart (2011) refere-se a um discurso que age como um círculo vicioso nessas situações: sair do campo para ter escola e ter escola para sair do campo.

Palavras e exemplos adequados tornam um material didático adequado à diversidade de origens e de realidades dos estudantes? Dois professores afirmam que o material é abrangente e adequado à tal diversidade, sendo que um deles fala de termos adequados para esses estudantes do campo, como carroça, trator e enxada, por fazerem parte de suas vidas cotidianas. Oliveira (2010) nomeia esse tipo de abordagem de ruralizante, pois trocam-se palavras apenas, como se isso fosse suficiente, ou como se quem mora no campo fosse completamente ignorante sobre objetos presentes na área urbana. Ainda, é importante questionar: será que esses termos realmente se relacionam com a realidade do estudante? O campo limita-se à agricultura? A agricultura praticada por essas comunidades se dá com o uso de maquinários? A organização social, econômica, cultural, alimentar, religiosa também envolve a vida das pessoas que moram no campo; por que, então, elas não são consideradas?

Matemática é matemática, ou tem matemática do campo? Uma professora fala sobre não diferenciar as atividades em suas aulas, considerando a presença de alunos do campo e um professor afirma que o conteúdo não muda, mas apenas a forma de ensinar. A existência de uma única matemática, sendo justamente esta a ser abordada na escola, parece fundamentar essas falas dos professores. Sachs (2017) fundamenta-se na Etnomatemática e no Modelo dos Campos Semânticos para colocar isso em questão e concluir que há, sim, matemática do campo. De todo modo, nesse contexto de escolas urbanas recebendo alunos do campo – sendo eles minoria e invisibilizados – não há espaço algum para esse tipo de questionamento.

Para finalizar: *Para garantir a educação, por que não a Educação do Campo?* O que mais nos chamou a atenção, nas entrevistas, é que, mesmo com os diversos problemas apontados pelos professores, com relação aos atrasos e às faltas, à ausência de materiais

adequados ou de possibilidades de outras abordagens nas aulas de matemática, nenhum deles colocou em questão o fato de não haver escolas do campo no município de Cornélio Procópio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos, neste texto, a realidade do município de Cornélio Procópio, que, atualmente, não tem escolas situadas na zona rural e, então, transporta diariamente 479 estudantes para que possam frequentar escolas urbanas. Entrevistamos três professores de matemática de uma dessas escolas (a que recebe a maior quantidade de estudantes: 42), que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com o objetivo de discutir alguns desafios para a equidade e a garantia da educação para populações camponesas.

As falas dos professores evidenciaram a invisibilidade do campo, em vários aspectos: primeiro, os estudantes do campo são tantos, mas ninguém sabe ao certo quem são; segundo, as dificuldades de acesso à escola que eles sentem todos os dias são (quando são) toleradas, mas não problematizadas; terceiro, a adequação de materiais didáticos limita-se a troca de palavras por objetos ditos rurais, sem considerar que outros fatores – sociais, econômicos, culturais etc. – compõem a realidade dos estudantes; quarto, não se coloca em questão a existência de uma matemática desenvolvida na cultura camponesa; e, quinto, a construção de escolas do campo parece estar fora de cogitação para sanar problemas evidentes (e notados pelos professores) que têm esses estudantes.

Concluimos com o que consideramos essencial: sem escolas *no* campo não há possibilidade alguma de se efetivar a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930-2005**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

COLÉGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO. **Projeto Político Pedagógico**. Cornélio Procópio, 2017. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1QHWLCP3VYs_VvFolKNKRp9QNdDAwCNy/view.
Acesso em 11 de junho de 2019.

CORNÉLIO PROCÓPIO. **Lei Orgânica do Município de Cornélio Procópio**. Cornélio Procópio, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. 2012. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 10 de junho de 2019.

JESUS, S. M. S. A. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 407-424.

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

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008, p. 1-17.

NOGUEIRA, A. A. C.; CORRÊA, L. G.; SACHS, L. A (não) Educação do Campo em um município paranaense. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2019, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2019. p. 1-14.

OLIVEIRA, H. D. L. Atividades produtivas do campo no currículo: reflexões a partir da Etnomatemática. In: KNJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Orgs.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 305-322.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

SACHS, L. Matemática é matemática, ou tem matemática do campo? **Com a palavra, o professor**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 70-87, ago. 2017.

VASCONCELOS, L. H. C.; LUZ, C. E. Transformações na paisagem urbana de Cornélio Procópio (1920-2014). **Geingá**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 86-105, 2014.

VASCONCELOS, L. H. C.; LUZ, C. E. A influência do câmpus universitário da UTFPR na (re)produção do espaço urbano de Cornélio Procópio (PR). **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 14-28, 2016.