

O QUE DIZEM OS PAIS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS RURAIS¹

Carlos Eduardo Ferreira Monteiro*
Fatima Maria Leite Cruz**
Iane Maria Alves***

Resumo

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que focou a perspectiva dos pais sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas rurais do Agreste de Pernambuco. O estudo se insere no debate sobre a reconceptualização do que se compreende como rural, cujos estereótipos que ainda persistem estão associados a um lugar atrasado, de pessoas ignorantes e com dificuldades financeiras, a despeito das mudanças que ocorreram em diversas áreas rurais do Brasil. O texto discute dados da pesquisa relacionados a entrevistas com pais e/ou responsáveis por alunos de duas escolas municipais. A apresentação das análises dos dados é permeada por extratos das falas dos participantes, os quais expressaram as compreensões que têm dos recursos vinculados à Matemática escolar e seus usos em situações cotidianas. As análises sugerem ambivalências nas falas dos participantes; por um lado, os pais consideraram as aprendizagens, a partir de uma variedade de recursos materiais, humanos e culturais, e, por outro, prevaleceram concepções tradicionais do que sejam o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. Escolas rurais. Relações família e escola. Educação do campo.

* Professor Adjunto do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica do CE/UFPE; Ph.D. em Education, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação; Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Cidade Universitária, Recife, PE, Brasil, 50670-901; cefmonteiro@gmail.com

** Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica do CE/UFPE e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFPE; Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Cidade Universitária, Recife, PE, Brasil, 50670-901; fatimacruz@yahoo.com

*** Mestre em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Rua Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Cidade Universitária, Recife, PE, Brasil, 50670-901; pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos de Educação do Campo e docente da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes; ianemary@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda são incipientes as pesquisas que investigam realidades culturais específicas, como as vinculadas aos contextos de Educação nos contextos rurais (SILVA, 2002). Diversos autores tentam definir o que caracteriza um espaço como rural ou urbano, predominantemente a partir de critérios como taxas demográficas, concentração de residências, serviços públicos oferecidos e tributação fiscal, estabelecidos pelos conselhos municipais. Por sua vez, a versão oficial de espaços rurais, no Brasil, de acordo com Tavares (2003), integra a concepção normativo-demográfica que é alvo de severas críticas por parte de pesquisadores, uma vez que tal concepção está sujeita ao arbítrio dos poderes públicos municipais, em que as consequências fiscais acabam prevalecendo sobre os aspectos geográficos, econômicos, sociais e culturais das regiões (VEIGA, 2001).

As transformações observadas hoje nos espaços rurais e que vão desde a mudança do fluxo migratório entre grandes cidades e o campo até o surgimento de novas atividades econômicas (SILVA, 2004). Essas mudanças fazem com que as conceptualizações sobre espaço rural sejam (re)consideradas, pois não são consensuais. Podem-se identificar duas grandes tendências nesse debate. Em uma das correntes situam-se os que afirmam que rural e urbano mantêm relações recíprocas e se influenciam igualmente, e, portanto, as diferenças entre os dois espaços inexisteriam. Nessa perspectiva, o rural seria o *continuum* do urbano, logo aquele espaço não poderia ser compreendido separadamente. Os dois tipos de realidade não existem isoladamente, uma sem a outra (SATHLER, 2005).

Na outra vertente, estão os que reconhecem as significativas transformações da sociedade, entretanto, enfatizam que o conceito do que é rural não se perdeu nesse processo, pelo contrário, reafirmam sua importância e necessidade. Nesse sentido, Wanderley (2000, p. 4) destaca que “[...] as diferenças espaciais e sociais das sociedades modernas apontam não para o fim do mundo rural, mas para a emergência de uma nova ruralidade.” Assim, nessa ruralidade os estereótipos que o vinculam ao que é atrasado, agrícola e natural não têm mais lugar. Embora tenham sofrido alterações em seu significado atual, em virtude das transformações resultantes do desenvolvimento urbano, o rural não deixou de existir, e faz-se necessário quanto elemento de explicação da realidade (SILVA, 2004).

Discutindo a dicotomia urbano-rural, Alentejano (1997) ressalta que o fundamental hoje é entender o rural e o urbano acima dos estereótipos, pois novas formas

de organização se proliferam, fazendo com que existam vários “rurais” e vários “urbanos” e o único traço diferenciador entre esses espaços é a relação que eles mantêm com a terra e a intensidade da territorialidade. Assim, o urbano representa relações mais deslocadas do território, enquanto o rural reflete uma maior territorialidade, uma vinculação mais intensa com a terra, tanto em termos econômicos, quanto sociais e culturais.

De Rossi e Pino (2002) revisaram as publicações de trabalhos em duas das mais importantes revistas em Educação do Brasil, revelando que a temática rural era muito pouco investigada. No período revisado, de 1978 a 2002, eram ainda mais escassas as publicações que abordaram os processos pedagógicos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Matemática nas áreas rurais.

Neste artigo, pretende-se contribuir com o debate da Educação Matemática em contextos de Educação do Campo, discutindo resultados de um estudo que envolveu pais e/ou responsáveis pelos alunos de duas escolas rurais localizadas no Agreste de Pernambuco. A escolha dos participantes esteve vinculada ao pressuposto defendido por diversos autores que destacam os pais e responsáveis por alunos como importantes para compreender as possíveis influências da família na aprendizagem de crianças (COSTA, 2002; DOCKRELL; MCSHANE, 2000; FERREIRA; MARTURANO, 2002; SZYMANZKI, 2003).

Utilizando situações de entrevistas questionou-se: Como os pais compreendem os conteúdos de Matemática ensinados aos seus filhos nas escolas rurais? Como os pais orientam os filhos para que estudem Matemática? O que os pais compreendem como recursos para o ensino e a aprendizagem de Matemática?

Nas próximas seções será apresentada a trajetória histórica da relação família e escola; analisado o desenvolvimento da Educação do Campo; definidas as especificidades do ensino e da aprendizagem de Matemática no contexto da Educação do Campo e discutidos os resultados das entrevistas, bem como apresentadas algumas conclusões.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO BRASIL

Historicamente, na sociedade brasileira, a concepção de escola emergiu de um projeto de sociedade de classes, de base capitalista, cuja ordem econômica é perversa em sua constituição (CRUZ, 2006). É uma herança que os países de capitalismo periférico receberam de seus colonizadores pregressos, e também dos neocolonizadores contemporâneos, nesses tempos da globalização. Nessa realidade, não há lugar

para todos, e conquistá-lo leva a embates de uma seletividade precoce que se inicia na educação escolar.

No que se refere à organização histórica das famílias brasileiras, sua idealização é persistente (CRUZ; SANTOS, 2008), todavia, observam-se no cotidiano distanciamentos dos modelos tradicionais, típicos do patriarcado do período colonial. A família enquanto instituição se confrontou com a velocidade das transformações diárias do mundo, com as alterações na questão de gênero, assim como outros fatores que afetaram sua configuração e dinâmica.

Na conjuntura da universalização do acesso à educação escolar, no Brasil, da década de 1970, os pais foram convidados a participar da vida da escola. Tal movimento, que foi implementado, estruturou o sentido de parceria família-escola, tendo sido delegada aos pais a corresponsabilidade pelas aprendizagens escolares dos filhos. Entende-se que embora essa delegação se pautasse estratégica, de certa forma não traz ao debate nos sistemas públicos a redução da qualidade educacional iniciada na massificação do acesso e intensificada no estranhamento da escola em relação aos alunos oriundos das camadas em desvantagem social que passaram a ser seus usuários (CRUZ, 2006).

Concomitantemente, a crise no sistema educacional público tornou-se aguda pela falta de condições de trabalho dos professores, e, nesse contexto, iniciou-se o desencontro entre a família e a escola, bem como a construção social do fracasso. Nos anos 1980, a aprendizagem escolar passou a ser relacionada à história de vida do aluno, e a ideia de que a família é desestruturada a responsabilizou pelo fracasso.

A despeito de todo esse cenário, na atualidade, a Educação é vista como fundamental para o desenvolvimento porque tem interferências nos destinos da sociedade em geral e das organizações produtivas, em particular. Assim, nesta primeira década do século XXI, os embates com a família ocorrem intramuros das escolas ou são explícitos por meio da mídia, sobretudo, porque são fortalecidas incertezas e acusações mútuas. Quando o enfoque recai sobre a temática da qualidade da Educação, o antagonismo da relação família e escola é evidenciado, sendo recorrente a atribuição de que há uma debilidade da família atual para educar os filhos.

Em relação a estudos e reflexões que investigam as relações entre escolas e famílias, e nos achados que evidenciam a complementaridade dessas instâncias na formação de crianças e jovens (LINS; SANTIAGO, 2001), muitos professores continuam vendo os pais pobres dos alunos da escola pública como se fossem destituídos da capacidade de pensar e participar, pelo fato de terem pouca ou nenhuma escolarização. Nesse sentido, Cruz (2006) argumenta que muitos docentes reclamam da au-

sência dos pais na vida escolar dos filhos e tal situação para os professores justificaria o fracasso escolar dos estudantes. Tal perspectiva, mesmo que sem uma intenção deliberadamente negativa, restringe as possibilidades de relação entre escolas e famílias (PATTO, 1990; SZYMANSKI, 2003).

Carvalho (2004) enfatiza que a participação da família na educação escolar, segundo os docentes, estaria vinculada a um modelo ideal de mãe de classe média urbana que dispõe de recursos econômicos e culturais, como: tempo livre e nível de escolarização que permitem a assistência à vida escolar e o acompanhamento das tarefas. Esses dados têm como referência a abordagem majoritária dos aspectos das realidades de grandes cidades (e.g. CUNHA, 1996; SZYMANSKI, 2003; SZYMANSKI, GIOIELLI, POMPÉIA, MICHEL, 2008).

Assim, caberia à família o ensino e a superação de possíveis fragilidades diagnosticadas na escolarização. Todavia, no âmbito das crescentes mudanças socioculturais, novas concepções sobre a família, a escola e os processos de ensino e de aprendizagem se distanciam dos parâmetros standardizados. Por exemplo, Carvalho (2004) discute a ressignificação da *tarefa de casa* que geralmente é acompanhada por procedimentos pedagógicos tradicionais de *fixação*, como: a revisão de conteúdos; preparação para as aulas subsequentes e para as *provas*, em uma clara conceptualização pedagógica conservadora restrita à memorização. No que se refere à especificidade dos contextos das escolas do campo, essa relação entre família e escola precisa ser mais compreendida, a começar com a análise desse contexto, como se tem na seção seguinte.

3 O ESPAÇO RURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: PRINCIPAIS DESAFIOS

Viver no campo não é mais sinônimo de trabalhar na agricultura, e por esse motivo, hoje novas qualificações estão sendo exigidas daqueles que vivem nas zonas rurais. Nesse sentido, a escola pode ter um papel mediador importante para a população campesina.

O Brasil, por anos, foi um país eminentemente agrário, e ainda hoje uma parcela significativa da população vive em áreas rurais. Entretanto, na história brasileira, a população do campo esteve marginalizada do processo de escolarização. A Educação Rural no Brasil historicamente estava associada a medidas de contenção do êxodo rural, que se intensificava em razão dos processos de industrialização e urbanização, e entre ações assistencialistas destinadas a uma população tida como inculta, atrasada

e desajustada. Assim, de maneira geral, a educação oferecida à população das áreas rurais foi pensada como um apêndice daquela oferecida em áreas urbanas.

Somente a partir da década de 1990 a Educação Rural ganhou novos contornos, quando os movimentos sociais organizados do campo se empenharam na luta por condições concretas de subsistência, entre elas o direito à educação. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Rural entra no palco das discussões político-pedagógicas. Sobre esse tema, Leite (2002, p. 54, grifo nosso) afirma que:

A atual Lei de Diretrizes e Bases promove a desvinculação da escola rural dos meios de *performance* escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de certo modo desurbanizado. [...] Porém, não estejam explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas. [...].

Com a promulgação desta Lei, iniciou-se uma intensa discussão a respeito da formulação de diretrizes específicas para a política de Educação Rural (AZEVEDO; QUEIROZ, 2007). Os movimentos sociais do campo organizaram-se e realizaram experiências administrativas e pedagógicas mais concretas do que a da própria LDB, passando a divulgá-las em eventos da área. Destes eventos, resultou o anseio de organizar uma Educação do Campo que considerasse as maneiras de se relacionarem com o tempo, o espaço, o meio ambiente e os modos de viver, de organizar família e trabalho (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Tendo como objetivo a reorganização da Educação Rural, os camponeses articulam-se em busca de uma *Educação do Campo* e sugeriram que o termo educação Rural fosse substituído por uma nova expressão, a qual traduzisse a nova concepção de Educação para o espaço e os sujeitos do campo.

A expressão *Educação do Campo* engloba as diferentes práticas da vida campestre (agricultores, extrativistas, meeiros, posseiros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pesqueiros, fazendeiros) e expressa o direito do povo do campo de ser educado no lugar onde vive e que seja pensada desde o lugar no qual vive e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (FURTADO, 2004). Embora essa discussão tenha surgido dos movimentos organizados e a terminologia *Educação do Campo* já tenha sido incorporada no debate, situa-se que no contexto deste artigo serão utilizados os termos *Educação Rural* e *escolas rurais*, porque os participantes deste estudo se veem e se autodenominam como moradores e estudantes de áreas rurais.

Em relação à legislação relacionada à Educação do Campo, ocorreram inúmeras discussões e intensa pressão por parte dos movimentos sociais sobre o Estado brasileiro, na cobrança por políticas educacionais específicas e que resultaram na aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Estas diretrizes dispõem em 16 artigos, uma série de orientações a serem seguidas para a organização das escolas do campo, de forma que as especificidades desse espaço sejam consideradas na elaboração de proposições político-pedagógicas as quais embasem práticas de escolarização (SILVA, 2007).

Mesmo com esses avanços nos marcos regulatórios, após quase uma década da divulgação das Diretrizes, os indicadores educacionais das escolas rurais continuam críticos (altas taxas de analfabetismo, de evasão e repetência e a problemática da distorção idade-ano), isso sem considerar os problemas vinculados à *flexibilização da organização escolar*, à *organização das escolas multisseriadas*, à *precariedade da infraestrutura*, à *falta de equipamentos*, à *formação docente especializada* e o *transporte escolar*. Adiciona-se a esses problemas o fato de que diversos projetos pedagógicos desenvolvidos nas áreas urbanas dos municípios, na maioria das vezes, não reconhecem as especificidades que constituem a diversidade do campo, e desprezam tradições, valores, crenças e identidades individuais e coletivas em favor de um mundo *único, educado e civilizado*, ao qual, todos devem ser submetidos (SOARES et al., 2009).

Segundo estatísticas recentes (BRASIL, 2007), o Brasil possuía pouco mais de 159 mil escolas do Ensino Fundamental e 54% desse total foram classificadas como *escolas rurais*. No Nordeste mais de 67% das escolas do Ensino Fundamental são categorizadas como rurais.

Nas áreas rurais de Pernambuco, vivem aproximadamente 1.860.095 pessoas, o que representa 23,5% da população total do Estado (BRASIL, 2003). Das crianças de 7 a 14 anos destas áreas, 92,1% delas encontram-se matriculadas nas escolas, ou seja, o acesso da população rural de crianças em idade de escolarização se encontra próximo da universalização; contudo, apesar de esses dados animadores não retratarem a realidade na perspectiva da qualidade da educação oferecida nestas escolas. Se forem consideradas, por exemplo, as altas taxas de distorção idade-ano, nas áreas rurais de Pernambuco, aproximadamente 39% dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental estariam cursando um ano escolar que não corresponderia à faixa etária esperada (SOARES et al., 2009).

Embora o problema da qualidade do ensino na Educação Básica afete todo o país, o quadro das chamadas zonas rurais é mais grave. Por exemplo, em termos

de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, tendo por base os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), percebe-se que o desempenho dos estudantes de áreas rurais, nesta avaliação, é inferior aos estudantes da zona urbana em aproximadamente 20% (FURTADO, 2004).

4 INVESTIGANDO AS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLAS RURAIS DO AGRESTE DE PERNAMBUCO

Na perspectiva do posicionamento da família nos processos de educação escolar, os pais e responsáveis podem ser considerados como importantes recursos. Ao estudar a complexidade das conceptualizações de recursos no ensino de Matemática, nas escolas rurais da África do Sul pós-*apharteid*, Adler (2000) afirma que recurso vai além do âmbito material e abrange, também, a dimensão humana (pessoas e processos sociopsíquicos) e cultural (o uso da língua, do tempo e do espaço).

Nessa direção, os recursos para ensinar Matemática não se limitariam ao espaço físico escolar, pois é fundamental considerar os processos de uso e compreensão da Matemática no cotidiano dos alunos fora da escola. A família, dessa maneira, poderia se constituir como um importante recurso para ensinar e aprender Matemática, é nela que a criança participa de diversas situações de uso de conhecimentos matemáticos informais, como as tarefas domésticas, as atividades profissionais e o lazer. Contudo, em geral, a escola não considera de maneira satisfatória tais conhecimentos e práticas, invalidando os saberes desses cotidianos extraescolares enquanto meios iniciais de construção do conhecimento formal escolar.

Conforme indicado em seção anterior, a economia globalizada e o surgimento de diferentes formas de produção de bens e serviços têm redimensionando os conceitos de rural e de campo, em lugares onde antes predominavam a agricultura e a pecuária de subsistência. Em Pernambuco, na região Agreste, muitas famílias da zona rural começaram a se engajar, por exemplo, na produção de confecções, o que resultou no aumento do poder aquisitivo, e tais mudanças econômicas foram acompanhadas por rearranjos familiares. Nas localidades rurais de Caruaru, com a expansão das microindústrias de confecções, os homens passaram a atuar em atividades que antes eram apenas classificadas como trabalho feminino, tais como a modelagem, corte e costura de roupas. Nestas localidades, as atividades agrícolas de cultivo de algumas hortifruticulturas continuaram apenas como subsistência sazonal.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Caruaru (2007) a população rural deste município é de aproximadamente 40.442 habitantes; existem 97 escolas localizadas em áreas rurais, em 86 as turmas são do tipo multisseriadas sob responsabilidade de um professor polivalente.

As escolas rurais do município vêm privilegiando a metodologia da *Escola Ativa* que tem o modelo pedagógico baseado em abordagens realizadas em outros países da América Latina, como a *Escuela Nueva* na Colômbia em 1975. No Brasil, a Escola Ativa iniciou com o Projeto Nordeste do Ministério da Educação (MEC) em 1997 e foi posteriormente adotado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) (BRASIL, 2005).

O Programa está fundamentado em concepções como: aprendizagem ativa e cooperativa centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; gestão participativa da escola; avaliação contínua e no processo e promoção flexível. Propõe-se a desenvolver um currículo relacionado com a vida, de acordo com o ritmo de aprendizagem do aluno, com calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais.

O Plano Municipal de Educação de Caruaru (2007, p. 61) aponta que os principais problemas enfrentados pelas suas escolas rurais são: professores, em sua maioria, sem a prática de atuação em turmas multisseriadas; oferta de vagas em número insuficiente para o a Educação Infantil; Insuficiência de bibliotecas e videotecas; falta de conteúdos inerentes à Educação do Campo; insuficiência de professores de Educação Física; insuficiência de Ensino Médio na zona rural.

Apesar do Plano Municipal de Educação de Caruaru apresentar um discurso sobre a importância de considerar a diversidade, a cultura e as peculiaridades da vida do campo no estabelecimento das Diretrizes e no tratamento oferecido à Educação no Campo, tal consideração não se fazia explícita nos quadros curriculares para o Ensino Fundamental da secretaria municipal. Assim, não existia uma matriz curricular diferenciada para ser utilizada nas escolas da Rede Municipal de Ensino das áreas rurais.

Melo, Leitão e Alves (2007) traçaram um perfil de professores de áreas rurais do município de Caruaru a partir das respostas a um questionário. De uma maneira geral, os professores respondentes tinham uma visão de que o fracasso da Matemática nas escolas rurais estaria atrelado à falta de recursos materiais disponíveis nesses estabelecimentos de ensino e à falta de capacitação dos docentes.

Macêdo (2010) analisou as concepções de estudantes de escolas rurais de Caruaru sobre Matemática e sobre recursos para aprender essa disciplina. As crianças

participantes daquele estudo tinham uma perspectiva de que a Matemática estaria vinculada à resolução mecânica de *contas em quadro de giz* e realização de *tarefas para memorização* dos conteúdos. Todavia, os estudantes verbalizavam que para o ensino de Matemática eram importantes *atividades em grupos* e os *usos de determinados recursos materiais* como o livro didático e o ábaco.

Farias (2010) analisou junto a supervisores e professoras o acompanhamento pedagógico, na área de Matemática, oferecido nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas rurais do município de Caruaru. Os resultados indicaram que o momento de acompanhamento pedagógico se constituiu como um importante instrumento para a formação continuada de professores, à medida que pode oportunizar reflexões sobre as ações. Por meio de sugestões e de conversas pessoais, os professores compartilham suas dúvidas e necessidades com os supervisores. As análises das aulas indicaram que algumas das sugestões são postas em prática, entretanto, as concepções dos professores eram permeadas pela ideia de que a Matemática seria uma disciplina difícil de ensinar.

Considerando os achados dos estudos prévios com professores, supervisores e alunos envolvidos no ensino e na aprendizagem de Matemática em escolas rurais de Caruaru, restavam ainda investigar aspectos das possíveis influências das famílias. Assim, o estudo que se discutiu de maneira particular neste artigo, investigou o que os pais e responsáveis de alunos destas escolas falavam sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Os dados desta pesquisa foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas com os pais ou responsáveis de alunos de duas escolas rurais, bem como por observações em salas de aulas e entrevistas com as professoras das turmas observadas. Neste artigo, serão ressaltados os achados das entrevistas com os pais e/ou responsáveis.

A escolha das duas escolas foi fundamentada em indicações dos estudos anteriores (MELO; LEITÃO; ALVES, 2007; MACÊDO, 2010; FARIAS, 2010) sobre a dinâmica de determinadas comunidades rurais, nas quais as escolas municipais estavam inseridas. Foram escolhidas para o estudo duas comunidades que, segundo as observações e análise das falas das professoras participantes, apresentavam diferentes relações com a escola municipal local. Na comunidade *A*, as professoras se queixavam da pouca participação dos pais na vida escolar dos alunos, e na escola da comunidade *B*, os professores afirmavam que os pais interagem de maneira efetiva com a escola.

A comunidade rural *A* está localizada próxima ao principal núcleo urbano do município, e grande parte dos moradores estavam envolvidos na produção artesanal de peças em barro e na produção de telhas e tijolos em olarias, enquanto outra parte se constituía de agricultores ou empregados domésticos.

A comunidade *B* fica em uma zona rural cujo acesso de carro decorria aproximadamente 45 minutos do núcleo urbano, e a maioria dos habitantes trabalha na produção de confecções nas próprias residências, inclusive, com muitas crianças atuando nessa prática produtiva.

Quanto à escolarização, os pais, em sua maioria, interromperam os estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa situação está vinculada a uma realidade nacional, demonstrada por dados oficiais sobre a baixa escolarização da população do campo, e tida como uma caracterização geral da zona rural (BRASIL, 2007), em parte, em razão da própria oferta da Educação do Campo, ainda não universalizada para todos os níveis de ensino. Por exemplo, para cursar o Ensino Médio é preciso que os estudantes saiam da área rural onde vivem e se desloquem até os núcleos urbanos nos quais tal nível de ensino é ofertado, utilizando, geralmente, um precário sistema de transporte.

Participaram deste estudo 17 responsáveis por alunos; foram cinco pais, 10 mães e uma avó. Do conjunto das 13 entrevistas, oito foram com apenas um dos pais, quatro na presença do casal, e uma com a avó.

Os professores indicaram os responsáveis que moravam ou trabalhavam mais próximos da escola. Assim, as entrevistas foram realizadas nas residências ou ambientes de trabalho dos responsáveis após a consulta livre e esclarecida sobre a possibilidade de participação. Esses procedimentos favoreceram a interação entre os participantes e entrevistadores e permitiram que eles fizessem comentários e/ou perguntas sobre a pesquisa.

Após serem realizadas as questões vinculadas ao roteiro, os entrevistadores motivavam os participantes a comentar ou perguntar sobre a entrevista realizada. Quanto à análise dos dados, foi realizada a transcrição literal das entrevistas, o que gerou protocolos, os quais serviram de base para as análises. A seguir serão apresentadas as análises por blocos temáticos que emergiram a partir da categorização das falas dos participantes. Os nomes dos responsáveis apresentados nos extratos de entrevistas são fictícios para garantir o anonimato dos participantes.

4.1 A VALORIZAÇÃO DA ESCOLA, DOS CONTEÚDOS ESCOLARES E DOS PROFESSORES

A valorização da escola pelos pais de alunos apareceu na mesma direção encontrada por Lins e Santiago (2001), ou seja, a escola como importante espaço de aprendizagem. A valorização foi explicitada quando questionados sobre o que faziam para que seus filhos con-

tinuassem frequentando a escola. Vejam-se o seguinte extrato de entrevista que exemplifica a ideia consensual: “*De tudo, até é mermo que num quiser ir; o caba bota pra ir apusso, tem de ir... dá umas chinelada... Qui num quiser estudar na escola, bota de castigo...*” (Edson, 46 anos, oleiro desempregado, pai de dois filhos: um de 6 e outro de 10 anos de idade, morador da comunidade A) (informação verbal)².

No trecho da entrevista de Edson, ele explicita que exerce o lugar de autoridade para fazer seus filhos irem à escola, e revela a importância que é atribuída à escolarização formal quando afirma que obriga a criança a ir à escola. Para os pais, diante do valor da escola, tudo é válido para garantir a permanência do filho na escola, até mesmo o uso do castigo e da força física. Essa valorização dos estudos pelos pais parece ser independente do que a escola prioriza em seu currículo e do que os filhos estejam aprendendo.

A esse respeito questionou-se sobre *o que os pais achavam que a escola deveria ensinar aos seus filhos*, e nenhum citou aspectos relacionados ao dia a dia ou às situações fora da escola, assim como também não foram apresentados aspectos de inserção à cultura local. Para os pais os conhecimentos trabalhados na escola não mantêm relação com aqueles que emergem das práticas humanas no cotidiano extraescolar. Um indicativo é que a maioria não relacionou a presença do conhecimento matemático nas suas atividades cotidianas, e parecem desconhecer a interpretação matemática das situações do dia a dia, conhecimento que certamente fazem uso.

Tal cisão entre os conhecimentos formais e a vida os levou a supervalorizar a aprendizagem escolar. Pareceu que os participantes deste estudo não percebem que os conhecimentos do cotidiano dos alunos podem ser considerados pela escola no trabalho que desenvolve com os conteúdos formais.

Nas falas dos pais a valorização da escola tem o sentido da crença na apropriação do saber formal, ou seja, aprendizado dos conteúdos e tecnologias que garantam uma titulação e, sobretudo, a inserção no mundo do trabalho. Nessa delegação de poderes à escola para a formação dos filhos, os pais parecem reconhecer o lugar especializado dos docentes, portanto, os professores são legitimados para selecionar o que deve ser aprendido pelos seus filhos na escola, e os responsáveis por essas aprendizagens, como é exemplificado em outro recorte da entrevista com Edson: “Olhe, pra mim o que ele aprender tá bom, né? Porque o estudo dá muito, porque estudo é pra medicina, estudo pra... Pra ser doutor pra medicina é merma coisa, estudo pra engenheiro e pra tudo, né? O caba quiser um serviço de computador o caba sabe, né? Coisas boas, né? Muita coisa boa, o estudo, muita coisa. Que elas passar pra eles, quem sabe é elas, né? Que ele che-

gar em casa sabendo estudar né? (Edson, 46 anos, oleiro desempregado, pai de dois filhos: um de seis e outro de 10 anos de idade, morador da comunidade A) (informação verbal)³.

No extrato, Edson explicita a valorização do que é ensinado na escola, pois a vê como uma instituição responsável por ensinar o que é valorizado pela sociedade: ensinar a estudar, ensinar o domínio nas tecnologias, ensinar a qualificação que habilita às profissões reconhecidas e com *status*. Os pais não percebem, porém, que podem contribuir também nesse aprendizado por meio dos saberes espontâneos e das leituras da vida cotidiana, como será discutido na subseção seguinte.

4.2 A LEITURA QUE GARANTE A APRENDIZAGEM E OS PROJETOS DE VIDA

Para os pais, a função social da escola é clara, pois a *leitura é a principal aprendizagem a ser ensinada por ela*:

“Ler. [...] assim, mesmo que a pessoa escreva, mas o mais importante é ler. Que adianta escrever de tudo e não saber ler, né?” (Cassione, costureira, 24 anos, mãe de uma filha de sete anos e que cursa a 3ª série, moradora da comunidade B) (informação verbal)⁴.

“Ensine a eles pra eles saber ler, pra quando eles ter um futuro pra eles, porque sem as professora eles num vão, num vão saber ler.” (Luciana, faxineira, 37 anos, mãe de seis filhos, três frequentando a escola da comunidade A) (informação verbal)⁵.

As mães valorizam a leitura e a veem como recurso de base para a efetivação de projetos de futuro para os seus filhos mediados pelos professores. De modo subliminar, elas criticaram a aprendizagem mecânica da escrita *“Que adianta escrever de tudo e não saber ler”*, ler sem compreensão, o que é usual em uma *pedagogia copista*, e foram categóricas ao validar a mediação docente na aprendizagem da leitura. Ensinar a ler é uma tarefa considerada das professoras, e, nesse caso, as mães não se reconhecem em coautoria e participação nesse processo escolar. Elas afirmam, porém, que há diferentes formas de participação na vida escolar dos filhos, estando presentes ou distantes.

4.3 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

Os pais entrevistados explicitaram diferentes formas de participação na vida escolar dos filhos, na *preocupação com as aprendizagens e a qualidade educacional*, ou no *atendimento às solicitações da escola*, ou ainda em relação ao *controle social*

das condutas de seus filhos. Quando questionados sobre a frequência com que iam à escola e quais as atividades que participavam na vida escolar dos filhos, na comunidade *A*, os entrevistados afirmaram que sempre iam à escola dos filhos, e apenas em uma das cinco entrevistas, os pais responderam que iam à escola somente quando necessário. Na comunidade *B*, os pais afirmaram que vão à escola para conversar com as professoras sobre a aprendizagem de seus filhos, como foi expresso na fala a seguir.

“Graças a Deus, meu filho, quando eu ia lá perguntava a professora, e era com Bianca... Ela dizia “oxente tá bem! É o mais, o mais aumentado da classe dos que os outro [...] De Riacho que ele passou esse ano.” Que agora quando terminou, antes de terminar ela mandou me chamar logo, eu fui lá, assinei, ela disse “Oh Eurides, o minino passou agora pra estudar na escola de Caruaru, que ele vai estudar agora com Filó.” Eu falei “Graças a Deus, mas ele tem... assim, Bianca, leitura pra ir, pra ir prá essa escola?” Ela: “Ói graças a Deus ele é um minino bem entendido, ele já tira do quadro pro caderno. Ói não tem apareia dele não [...]” (Eurides, 45 anos, dona de casa, mãe de um aluno de sete anos da 1ª série, moradora da comunidade *B*) (informação verbal)⁶.

A mãe do aluno expressou preocupação acerca do que o seu filho está aprendendo, bem como o orgulho de perceber que o filho tem um desenvolvimento diferenciado dos demais, seja no aspecto físico, seja nos aspectos cognitivos. A qualidade da aprendizagem escolar foi questionada ao indagar sobre as habilidades do filho e sua promoção para a série seguinte, o que revela o cuidado com suas aprendizagens para que sejam adequadas ao que é esperado formalmente.

Na comunidade *A*, apareceu a frágil participação dos pais na vida escolar dos filhos, e coerente com os discursos que circulam informalmente naquela comunidade. Os participantes evidenciavam que eles próprios atuam segundo o controle que é exigido na escola, ou seja, comparecem aos atendimentos nas situações de queixa disciplinar, e quando convocados nas reuniões, conforme no extrato da entrevista com Maria das Dores:

Maria das Dores: Vou, de vez em quando ela chama eu vô pra negócio de reclamar alguma coisa, falar alguma coisa.

Entrevistadora: De quanto em quanto tempo a senhora vai?

M: Olhe, durante esse ano que ele estudou eu só fui quatro vez. Eu fui pra reunião, foi...

E: Hum, certo. A senhora normalmente vai pra reunião, aula, o quê?

M: Vou. Quando elas... quando tem reunião que elas chamam eu vou sempre eu vou.

(Maria das Dores, 27 anos, dona de casa, um filho de oito anos, 1ª série, e uma filha de 10 anos, 5ª série, moradora da comunidade B) (informação verbal)⁷.

No conjunto de sete entrevistas da comunidade A foi consensual a ideia da *participação restrita às reuniões ou no atendimento aos chamados de cunho disciplinar*. Esse fato não quer dizer que os pais não sejam atuantes na vida escolar de seus filhos, como afirmam os professores. Ao contrário, os participantes parecem valorizar a escola, a escolarização e os professores. É importante ressaltar que todos os entrevistados da comunidade A, quando questionados se iam à escola de seus filhos, afirmaram que iam apenas quando chamados. Apenas em uma das entrevistas uma mãe afirmou sempre “passar” pela escola, quando sai do trabalho, para se informar sobre o comportamento de seu filho. Uma atitude como essa reforça a ideia de participação dos pais nas situações de conflito e a parceria família e escola enquanto instituições disciplinadoras das crianças. Agora, veja-se o que os pais dizem sobre a aprendizagem da Matemática e os recursos que a facilitam.

4.4 O QUE OS PAIS DIZEM SOBRE OS RECURSOS PARA APRENDER MATEMÁTICA

As questões relativas aos recursos para aprender Matemática foram endereçadas aos pais através de perguntas indiretas. Perguntou-se como deveria ser uma *boa aula*, e a maioria respondeu que a qualidade de uma aula está vinculada, principalmente, aos *recursos humanos*, professoras e alunos, mesmo quando em suas falas também consideraram a importância dos recursos materiais.

Maurício: A professora tem que ser boa.

Entrevistador: É?

M: É, é. (risos)

E: Como é que a professora é boa?

M: Tem que ser boa, tem que ser educada pra ensinar.

(Maurício, esposo de Eurides, 52 anos, gari, pai de seis filhos, morador da comunidade B) (informação verbal)⁸.

A *boa aula*, segundo os pais, depende prioritariamente dos professores, aqueles que ensinam e educam, a começar pelo próprio exemplo de serem pessoas educadas. A mesma ênfase, na figura da professora, também é atribuída em outro extrato de

fala: “*Uma boa aula é você chegar lá ter... né? ter banca, ter água, ter comida, ter... Eu acho que seria isso e ter uma boa professora [...] Porque você chegar lá e ter a escola bonita, aí chegar lá fica lá a professora não... não saber dialogar com o menino, brigando, gritando... (Guilherme, 35 anos, vendedor, pai de duas filhas, uma de três anos e outra de quatro anos, alunas da Educação Infantil e Alfabetização, morador da comunidade B) (informação verbal)*”⁹.

Nesse recorte, o entrevistado evidenciou a importância dos recursos materiais e a infraestrutura, mas estes se tornam secundários quando comparados à qualidade da relação interativa professora-aluno. Mais ainda, os pais qualificaram a interatividade positiva como aquela em que não há o autoritarismo e/ou abuso de poder da professora, e ao contrário, esta estabelece uma relação de diálogo. Percebe-se, ainda, a presença do recurso cultural que Adler (2000) menciona, como a linguagem que o professor utiliza em seu trabalho de sala de aula, com as características da língua formal e dos códigos de comunicação mais eruditos e distanciados da vida doméstica (LAHIRE, 2002).

Quando os participantes disseram que a professora tem que saber dialogar com o aluno, demonstraram que, intuitivamente, valorizam o recurso cultural que a escola oferece, cujo significado é saber usar a língua formal para o diálogo enriquecedor com o aluno. Outros pais enfatizaram que um recurso humano fundamental é o próprio aluno e a atenção que dedica aos estudos, como se exemplifica a seguir com o recorte da entrevista com Joaquim: “*Eu acho que é quando o aluno presta atenção, né? Presta atenção porque...no, no... Pode ser a aula melhor que tem, mas se o aluno num prestar atenção [...] toda aula que ela (a professora) passa pro aluno é boa. Se ele prestar atenção ela vai ser boa pra ele, se ele não prestar atenção ela não vai ser boa de jeito nenhum. Foi boa porque ela preparou tudo bem, mas pra ele não foi boa porque ele não prestou atenção.*” (Joaquim, 36 anos, agente de saúde, pai de dois filhos, um de 11 anos, 7ª série, e o outro de seis anos da 1ª série do Ensino Fundamental, morador da comunidade B) (informação verbal)¹⁰.

Neste recorte, tem-se a importância dada ao posicionamento do aluno no processo de aprendizagem, e os pais validaram o comportamento de atenção e dedicação às aulas. A concepção de aula é ancorada no sentido tradicional, vista como recepção pelo aluno do conhecimento que é proporcionado pela professora, e, assim, o papel do estudante seria passivo, apenas de prestar atenção, ouvir, memorizar e devolver ao professor o que foi transmitido. Nesse caso, o pai atribui funções distintas nos processos de ensino e de aprendizagem, e retrata a dinâmica interativa da relação professor-aluno ao esclarecer que o professor planeja a boa aula, e esta será realmente

boa, se o aluno também fizer a sua parte. Quando questionados sobre os elementos que poderiam auxiliar o professor para desenvolver a aula, os pais afirmaram que uma *boa aula* não depende, prioritariamente, dos recursos materiais, mas, da boa gestão da escola e da sala de aula, como exemplificado no seguinte extrato da entrevista:

Maurício: A diretora... Tem que ter as diretoras pra ter em cima delas (das professoras), explicando assunto, como é que é.

Entrevistador: Ah! Elas podem ajudar?

M: É, é.

Eurides: Explicando a elas coisas, bota os minino na escola...

M: Pra elas ir... ensinando a elas como é que é, né?

Entrevistador: Hum. E aí pode ajudar elas, não é?

M: É, ajudar elas pra ir os minino ensinar as coisas, né? (Eurides, 45 anos, dona de casa, mãe de um aluno de sete anos da 1ª série, Maurício, esposo de Eurides, 52 anos, gari, moradores da comunidade B) (informação verbal)¹¹.

A partir deste extrato, entre outros, fica claro que os pais consideram que um recurso importante para garantir uma boa aula é uma boa gestão da escola e o acompanhamento pedagógico. Esse casal mencionou o acompanhamento da gestora escolar em relação às performances dos professores e como disciplinadora dos alunos. Da mesma maneira, Eurides e Maurício parecem convocar o gestor escolar para o seu papel pedagógico de acompanhar o ensino, o que pode ser interpretado como a garantia e a organização da escola, para efetivar o tempo pedagógico da formação continuada dos professores, em serviço. Estes pais parecem perceber nitidamente o papel docente como um recurso nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na análise do conjunto de falas, compreendeu-se que os pais valorizam, simultaneamente, várias dimensões e recursos auxiliares ao professor para que este possa lecionar uma *boa aula*: a dimensão interativa; a formação e a autoria docente; e a interlocução, por sua complexidade, que a docência requer, quando dizem da necessidade do acompanhamento de pessoas especializadas.

Quando realçaram a importância dos recursos humanos, os pais reivindicam uma interação família-escola, no entanto, estes não se reconhecem em coautoria do processo de aprendizagem dos filhos, portanto, apenas o controle sobre o comportamento dos filhos é que seria a função dos pais, como no seguinte extrato: *“Aaa, eu acho... o que pode ajudar é ter um, mais o... a reunião de alguém, né? De fora ou da... dos próprios pais, uma opinião em alguma coisa que eles tiver... fazer a reunião dos*

pais, dizer o que é que tá... se os filhos tão... se os filhos tão fazendo alguma coisa de errado, eu acho que tem que ser isso [...]” (Guilherme, 35 anos, vendedor, pai de duas filhas, uma de três anos e outra de quatro anos, alunas da Educação Infantil e Alfabetização, morador da comunidade B) (informação verbal)¹².

Para os pais, a reunião com os especialistas externos à escola e com os próprios pais são recursos importantes que ajudariam os professores na sua tarefa docente em sala de aula, mesmo que a perspectiva de análise seja reducionista ao comportamento do aluno. Essa mesma ênfase na família como um recurso a ser considerado na escola ocorre, também, no sentido do trato pedagógico e do acompanhamento das aprendizagens formais em interlocução família-escola, exemplo no extrato a seguir: “[...] *Os pais deve ir lá na escola conversar com o professor “óí é assim, assim, assim, o senhor passe mais dever de casa, passe dever aqui, converse com meu filho” é uma aula boa.*” (Luciana, faxineira, 37 anos, mãe de seis filhos, três freqüentando a escola da comunidade A) (informação verbal)¹³.

Nesse caso, a relação ocorreria em via de mão dupla, de uma parte, a professora seria orientadora da família em sua participação na escola, e, de outra, a família ajudaria o professor no desenvolvimento de uma *boa aula*, quando ao detectar certas fragilidades se reportaria à escola e seria escutada pelas professoras. Luciana ainda sugere outro recurso a ser utilizado em sala de aula, que foi mencionado nesse extrato de sua entrevista:

Luciana: O que ela dever fazer é ensinar mais ao aluno, né? É educação dos alunos... Que tem muita professora que grita com os alunos.

Entrevistador: Grita!?

L: Grita, bota os aluno de castigo, aí ela deve ser mais amorosa pelo aluno, né?

E: Mais amorosa?

L: Mais amorosa com os aluno.

E: Aí acha, a senhora acha que... isso... facilita a ensinar?

L: É, elas ser amorosa com os alunos. (Luciana, faxineira, 37 anos, mãe de seis filhos, três frequentando a escola da comunidade A) (informação verbal)¹⁴.

Quando a mãe diz que a professora deve ser mais *amorosa*, atenta para a importância da dimensão afetiva como um recurso humano nos processos de ensino e de aprendizagem. Ela atesta o valor da relação professor-aluno para que haja aprendizagens exitosas, mais do que métodos autoritários que algumas professoras usam, inclu-

do gritos e castigos. Os pais entrevistados também atribuíram um papel importante aos recursos materiais para o ensino, como foi apreendido no seguinte trecho de entrevista:

Joaquim: Éééé... o material que no caso... éééé a secretaria de educação repassa pra eles, né?

Entrevistador: Que material seria esse?

J: Acho que no caso apostila, né? (inaudível) os livros, os livro de aula, né? Aqueles livros que elas dali tira aquela aula pra aplicar, né? Na classe, eu acho que seria isso [...] Tem também assim, se os aluno tiverem se comportando, porque se ela tá dando a aula e os alunos tiverem gritando [...] e ela tá lá dando a aula e os aluno tá lá pulando, gritando, baguçando aí num tem...

E: Não tem...?

Maria do Carmo: Não tem escola boa não. (O casal Joaquim e Maria do Carmo, moradores da comunidade B) (informação verbal)¹⁵.

Joaquim e Maria do Carmo se posicionam favoráveis aos programas de apoio à vida escolar, por entenderem que essas condições são ferramentas que favorecem à aprendizagem, todavia, também reconhecem o valor dos processos interativos e a disciplina dos alunos como elementos fundamentais à viabilidade da educação escolar. Joaquim atribui um destaque aos recursos materiais escolares, sobretudo ao livro didático, na versão conhecida pelos pais como *carta de ABC*, e nas metodologias de memorização, conforme se vê nesse exemplo que segue: “*Oi a aula que nós estudamu... um tempo atrás pra mim o caba aprendia mais fácil [...] Agora não [...] porque agora a professora, a professora faz, faz aquele, aquele... como é? [...] Faz uns nome, bota lá no quadro pra ler, aí vai o minino vai escrever aquilo ali, o minino num sabe soletrar. [...] Agora era bom, era bom quando tinha, existia a carta do ABC. [...] que foi do meu tempo. Dava primeiro a carta do ABC aí vai começar nos livros, aí tá certo que o caba sabe de tudo, né? [...] Mas hoje num existe na escola negócio de carta de ABC.*” (Joaquim, 36 anos, agente de saúde, pai de dois filhos, um de 11 anos, 7ª série, e o outro de seis anos da 1ª série do Ensino Fundamental, morador da comunidade B) (informação verbal)¹⁶.

Para Joaquim, a aprendizagem da leitura somente é possível por meio do recurso didático-pedagógico da *carta de ABC*. Embora esteja defasado na escolha didática, Joaquim afirma o valor desse recurso material, o livro didático, que é auxiliar em dupla atuação; para o docente no desenvolvimento de suas aulas, e para o estudante, como meio de o professor *puxar pelo aluno* (CRUZ, 2006).

O conjunto das falas elenca a participação dos pais na vida escolar dos filhos e discorre sobre os recursos adotados para o aluno aprender, e mesmo sem terem uma formação pedagógica os pais parecem entender que os participantes das aulas e determinados processos são recursos fundamentais no trabalho pedagógico dos professores.

No que se refere especificamente às aulas de Matemática, identificou-se uma maior dificuldade dos pais em citar recursos para o ensino. De maneira geral, quando os pais foram questionados sobre as aulas de Matemática, apresentaram pausas longas, e cinco entrevistas afirmaram que não sabiam responder à pergunta feita. Dois pais ainda justificaram o fato de não saberem responder à pergunta em razão do baixo nível de escolarização. Apareceu então, um sentido simbólico de valorização à Matemática, como se esta fosse uma área dominada por poucos (CRUZ, 2006). A maioria dos familiares que respondeu verbalizou que as *contas* são recursos necessários para o ensino de Matemática. Um exemplo desse tipo de comentário é apresentado nesse extrato de entrevista:

Entrevistador: O que a senhora acha que pode ajudar o professor a dar aula de Matemática, a boa aula de Matemática?

Eurides: Conta, né? Negócio de conta pra eles é mais melhor, que eles num sabe, que a Matemática é conta. Minha minina mesmo diz: “ôi se nós estudasse matemática hoje nós sabia fazer conta”, aí pronto. Que importa é isso mesmo, dar a conta prá eles.

E: E o senhor?

Maurício: É. Porque assim tem gente, tem professora que num passa, num passa...

E: Matemática...

M: Conta prus mininu, num passa conta pra, pra num passa umas conta pra eles ir, ir treinando, né? Aí é só lendo ali, mas num... passa conta, o negócio é tem que ter... tem que ir fazendo umas continhas pra eles ir adiantar. (Eurides, 45 anos, dona de casa, mãe de um aluno de sete anos da 1ª série, Maurício, esposo de Eurides, 52 anos, gari, moradores da comunidade B) (informação verbal) ¹⁷.

Mesmo que esses pais não tenham domínio sobre a estrutura e a organização da escola, parecem reconhecer que nas salas de aula existe uma ênfase nas atividades de leitura, em detrimento das aulas com *contas*. Os pais relacionam a matemática escolar à *conta* e reconhecem que essa aprendizagem faz o aluno avançar. Eles se reportaram a um modelo de aulas de matemática vinculado às suas experiências en-

quanto alunos da escola fundamental, cuja didática era centrada na repetição de cálculos e na memorização de procedimentos, sem compreensão ou o incentivo à resolução de problemas. Um sentido mais atualizado apareceu, quando explicaram as mudanças na maneira de ensinar Matemática, diferentemente da memorização da *tabuada*, conforme o seguinte relato:

Entrevistador: Certo!... Agora e nas aulas de Matemática? O que é que o senhor acha que pode ajudar a professora a dar uma boa aula de Matemática?

Guilherme: (o pai dá um sorriso desconcertante)... Aula de Matemática?

E: Hum hum (confirmando).

G: Aula de Matemática... Eu acho assim... joguinho, quebra-cabeça, essas coisa ajudaria muito.

E: Certo.

G: De... de números, né? Joguinho, quebra-cabeça, alguma coisa pra criança desenvolver. Tabuada vê se... antigamente tinha tabuada hoje em dia eu não vejo mais tabuada. (Guilherme, 35 anos, vendedor, pai de duas filhas, uma de três anos e outra de quatro anos, alunas da Educação Infantil e Alfabetização, morador da comunidade B) (informação verbal)¹⁸.

Nesses recortes, identificou-se a menção aos recursos materiais que envolvem os objetos matemáticos. Segundo Adler (2000), tais objetos abarcam os conceitos matemáticos e todos os materiais que são próprios da Matemática, como: representações geométricas, linhas numéricas e planos cartesianos. As *contas* e as *tabuadas*, citadas pelos pais dos estudantes, também são um tipo de recurso para o ensino da Matemática escolar. A esse respeito o aluno e o professor são percebidos como importantes recursos a serem trabalhados nas aulas de Matemática, pois conjugam a necessidade de a criança aprender e a formação do docente, cuja capacitação na construção de instrumentos também garantiria a aprendizagem, como pode ser analisado no extrato da entrevista com Luciana:

Luciana: O professor poderia fazer uma coisa melhor.

Entrevistador: *Como por exemplo?*

L: *Assim, ensinar a eles uma Matemática melhor porque criança... Tem minino que num sabe, num sabe Matemática. Eles diz que as prova é ruim, prova de Matemática. (Luciana, faxineira, 37 anos, mãe de seis filhos, três frequentando a escola da comunidade A) (Informação verbal)¹⁹.*

O valor do professor e da avaliação, como importantes recursos na aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, e o próprio esforço do docente em ensinar melhor, já podem ser considerados recursos. Entretanto, os pais criticaram a utilização das provas como instrumento de avaliação das competências matemáticas, apresentando a compreensão de que o professor precisaria mediar essas situações de aprendizagem, inclusive, com recursos e processos avaliativos mais adequados.

De maneira particular, quando os pais se referiram ao ensino de Matemática escolar, não enfatizaram a dimensão material dos recursos. Todavia, não se pode afirmar se tais respostas estão vinculadas ao não conhecimento de outros recursos que possam auxiliar os docentes, ou se a concepção de recursos que eles teriam é mais ampliada. No caso, recursos para eles envolvem processos e pessoas, além de materiais. É provável que, pelo fato de que muitos destes pais tiveram uma educação escolar breve e deficitária, eles não reconheçam recursos materiais, como: ábacos, material dourado e outros objetos mais usuais no ensino da Matemática escolar. Esse desconhecimento, por certo, repercute na concepção de recursos didáticos para o ensino de Matemática, embora já indiquem uma concepção de recurso mais abrangente, com a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo – alunos, professores, gestores, supervisores e a própria família.

5 CONCLUSÃO

De acordo com os elementos teóricos e empíricos abordados neste estudo, foram levantadas algumas considerações a respeito da concepção dos familiares sobre os recursos no ensino da Matemática escolar. Nas duas comunidades rurais nas quais foram coletados os dados, segundo as professoras, os pais mantinham relações distintas com a escola: em uma eram considerados poucos participativos, e em outra, havia uma boa participação. Os resultados desta pesquisa revelaram que, em ambas as comunidades, os familiares participam e valorizam a escola, os professores e os saberes formais que asseguram aprendizagens às novas gerações. Contudo, a participação presencial na escola não é espontânea, sendo mais associada às situações de conflito quando são convocados à interlocução. Na participação a distância, sem que haja visibilidade para os professores, os pais dizem que se preocupam com a educação escolar de qualidade, afirmam que cuidam para a presença e a continuidade da escolarização e mostraram que se sentem orgulhosos com a educação escolar exitosa dos filhos.

No que se refere aos recursos, a concepção dos pais é ampliada, pois consideram os recursos materiais, humanos e culturais tal qual a discussão atualizada na educação matemática, ainda que a dimensão cultural tenha sido pouco citada, o que revela, ainda, a cisão que fazem entre saber escolar e saber do mundo da vida.

Quanto aos recursos para o ensino de Matemática, os pais citaram os recursos materiais como necessários para essa área de conhecimento, mas, de modo positivo expressaram outros aspectos e recursos importantes e complementares ao ensino, como: a dimensão interativa e a relação afetiva e dialogal entre professor-aluno; a participação dos pais no dia a dia da escola e nas tomadas de decisão; e a gestão escolar, atuante e que acompanhe a prática pedagógica.

What parents say about teaching and learning of mathematics in rural schools

Abstract

This article presents some results of a study that focused on the parents' perspective on teaching and learning of mathematics in the early years of Primary Education in rural of Pernambuco, Brazil. The study is related to the debate on the reconceptualization of what is understood as rural, whose stereotypes that still persist are associated with a backward place where live ignorant people with financial difficulties, despite the changes that have occurred in several rural areas of Brazil. The paper discusses research data relating to interviews with parents and/or guardians of students from two municipal state schools. Analyses of the data are illustrated by extracts from interviews with participants, which expressed the understandings that have the resources linked to school mathematics and its uses in everyday situations. The analysis suggests ambivalence in participants' speeches. On the one hand, parents consider learning from a variety of material, human and cultural resources, on the other hand, the prevailing traditional views that are teaching and learning of mathematics.

Keywords: Mathematics Education. Rural education. Relationship family-school

Notas

¹ Este artigo refere-se a uma pesquisa financiada pelo CNPq.

² Fornecida por Edson.

³ Fornecida por Edson.

- ⁴ Fornecida por Cassione.
- ⁵ Fornecida por Luciana.
- ⁶ Fornecida por Eurides.
- ⁷ Fornecida por Maria das Dores.
- ⁸ Fornecida por Maurício.
- ⁹ Fornecida por Guilherme.
- ¹⁰ Fornecida por Joaquim.
- ¹¹ Fornecida por Maurício e Eurides.
- ¹² Fornecida por Guilherme.
- ¹³ Fornecida por Luciana.
- ¹⁴ Fornecida por Luciana.
- ¹⁵ Fornecida por Joaquim.
- ¹⁶ Fornecida por Joaquim.
- ¹⁷ Fornecida por Maurício e Eurides.
- ¹⁸ Fornecida por Guilherme.
- ¹⁹ Fornecida por Luciana.

REFERÊNCIAS

ADLER, J. Conceptualising resources as a theme for teacher Education. **Journal of Mathematics Teacher Education**, Dordrecht, v. 3, n. 3, p. 205-224, 2000.

ALENTEJANO, P. **Reforma Agrária e Pluriatividade no Rio de Janeiro repensando a dicotomia rural-urbana nos assentamentos rurais**. 1997. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade)—O Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. **Caminhos da educação rural no Brasil e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: um novo marco político-pedagógico**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2007. CD-ROM.

IBGE. **Censo demográfico 2000**. Brasília, DF: IBGE, 2003.

CÂMARA LEGISLATIVA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Lei n. 4.662**, de 28 de novembro de 2007. Institui Plano Municipal de Educação de Caruaru e dá outras providências. Caruaru, 2007.

CARVALHO, M. Escola como extensão da família ou família como extensão da Escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, n. 25, p. 94-104, 2004.

COSTA, M. (Org.). **A escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, F. **Expressões e significados da exclusão escolar**: representações de pais e professores sobre o fracasso escolar em Matemática. 2006. 363 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CRUZ, F.; SANTOS, F. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, v. 17, n. 35, p. 443-454, set./dez. 2008.

CUNHA, M. A Escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 77, n.186, p. 318-345, maio/ago. 1996.

DE ROSSI, V. L.; PINO, I. R. (Org.). Catálogo memória: **Revista Educação & Sociedade e Cadernos CEDES**. Campinas: CEDES, 2002.

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARIAS, M. **O acompanhamento pedagógico e o ensino de Matemática em escolas rurais**: analisando concepções e práticas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERREIRA, M.; MARTURANO, E. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 15, n. 135-44, 2002.

FURTADO, E. **Estudo sobre a educação para a população rural do Brasil**, 2004. Disponível em: <http://www.unesco.cl/médios/biblioteca/documentos/estúdio_education_poblacion_rural_brasil.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa**. Brasília, DF: Fundescola; DIPRO; FNDE; MEC; 2005.

_____. _____. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

KOLLING; NERY, I.; MOLINA, M. (Org). **Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

LAHIRE, B. **Homem plural. Determinantes da ação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINS, C.; SANTIAGO, M. E. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2001.

MACÊDO, M. **Concepções de estudantes do campo sobre recursos para aprender Matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MELO, S.; LEITÃO, V.; ALVES, I. M. P. Conceptualizando e categorizando recursos no ensino de Matemática em escolas do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2007. CD-ROM.

PATTO, M. **A produção do fracasso escolar. História de submissão e rebeldia.** São Paulo: P. A. Queiroz, 1990.

SATHLER, D. **O rural e o urbano no Brasil.** Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2005.

SILVA, J. B. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, T. As diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo: o consenso possível? In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2007. CD-ROM.

_____. As redefinições do “Rural”: breve abordagem. **NERA**, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, v. 7, n. 4, jan./jul. 2004.

SOARES, E. et al. **Educação do campo: a escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco.** Recife: Universitária – UFPE, 2009.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola: desafios e perspectivas.** Brasília, DF: Plano, 2003.

SZYMANSKI, H. et al. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 535-552, 2008.

TAVARES, L. As fronteiras físicas do espaço rural: uma concepção normativo-demográfica. **RA'E GA**, Curitiba, n. 7, p. 33-46, 2003.

VEIGA, J. **Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento.** Brasília, DF: MDA/Nead, 2001.

WANDERLEY, M. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos sociedade e agricultura**, Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. 15, p. 87-144, out. 2000.

Recebido em 2 de outubro de 2011.

Aceito em 29 de fevereiro de 2012.