

A ESCOLA DO CAMPO: A BUSCA POR UMA IDENTIDADE

Vanessa Franco Neto¹
Camila de Oliveira da Silva²

Resumo: O artigo apresenta resultados de uma reunião realizada entre professoras da área de matemática, da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e três licenciandos desse curso. Tal encontro foi motivado pelo interesse das referidas docentes em compreender as demandas de seus alunos, nessa modalidade de graduação. No diálogo, a ideia de *Identidade* da escola do Campo emergiu a partir da ideia de *Diferença*, sendo esses dois conceitos, Identidade e Diferença, densos e complexos no campo dos estudos culturais. A análise proporcionou a emergência de dois enunciados: *a dicotomia Campo X Cidade* e *a supressão da matemática*. Ambos foram discutidos a partir das compreensões de enunciado, problematização e normalização, que são desenvolvidos a partir do referencial teórico-metodológico da análise de discurso de Michel Foucault. Após as análises, pôde-se concluir que a recorrente busca pela Identidade da escola do Campo é conflituosa e balizada pelo ideal da Escola Urbana. Também ficou pulsante a coadjuvação atribuída à matemática e seus conteúdos nessa discussão, apesar das investidas sobre esse assunto por parte das pesquisadoras em tentar trazer a matemática, suas demandas e suas especificidades para o centro da pauta.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Identidade. Diferença. Dicotomia Campo X Cidade. A supressão da matemática.

THE RURAL SCHOOL: THE SEARCH FOR AN IDENTITY

Abstract: The article presents the results of a meeting held between professors in the area of mathematics, of the degree in Rural Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, and three graduates of this course. This meeting was motivated by the interest of these teachers in understanding the demands of their students, in this modality of graduation. In the dialogue, the idea of the identity of Rural's school emerged from the idea of Difference, these two concepts, Identity and Difference, being dense and complex in the field of cultural studies. The analysis provided the emergence of two statements: the dichotomy Rural X City and the suppression of mathematics. Both were discussed from the understandings of statement, problematization and normalization, which are developed from the theoretical-methodological framework of Michel Foucault's discourse analysis. After the analysis, it was possible to conclude that the applicant searches for the Identity of the school of the Rural is conflicted and marked by the ideal of the Urban School. The support attributed to mathematics and its contents in this discussion was also pulsating, despite the researchers' efforts on this subject to try to bring mathematics, its demands and its specificities to the center of the agenda.

Keywords: Rural Education. Identity. Difference. Dichotomy Rural X Urban. The suppression of mathematics

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente da licenciatura em Educação do Campo na mesma universidade. E-mail: vanfneto@gmail.com

² Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente da licenciatura em Educação do Campo na mesma universidade. E-mail: camimatt@gmail.com

Apresentação

Inicialmente este artigo foi elaborado para ser discutido no Grupo de Trabalho 13 - Diferença, Inclusão e Educação Matemática, GT 13, do VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, realizado no ano de 2015. A ideia de enviar o trabalho para esse grupo surgiu da compreensão de Diferença, a qual exploraremos no decorrer deste trabalho. Anunciamos, já em primeira instância, que a ideia de Diferença³ que será perscrutada não trata daquilo que não é igual ou do que não é semelhante, simplesmente. Esse é um conceito tão caro quanto denso e complexo às teorias pós-estruturalistas.

Amparando-nos em Silva (2002), esboçamos uma tentativa de elucidar esse espaço sobre o qual nos movimentaremos nesse artigo. Para o referido autor, “a diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade” (p.66). Em outras palavras, esse conceito vai muito além do tratamento dado pelo senso comum. A produção da Diferença não se encontra restrita à margem, nem é um subproduto da identidade. A Diferença, de fato, é componente na produção da Identidade, na busca angustiante de delimitação desse lugar que é a Identidade. O conceito de Identidade é igualmente pertinente para o trato da abordagem pós-estruturalista. Até o momento, o que podemos delimitar é o espaço que se abre nessa discussão para além da definição óbvia e ligeira desses conceitos. Por tratarmos sobre o tema da área de matemática na escola do campo a partir desses vieses, retornaremos a eles ao longo do texto.

Cabe salientar que a produção deste artigo acontece, também, durante os debates estabelecidos na reunião do GT 13. Nesse contexto, algumas questões se puseram latentes, sendo que todas elas nos colocam a refletir sobre as temáticas tratadas nesse grupo, inclusive a temática da Educação do Campo.

Salientamos que as visões de normalidade destacadas em nosso referencial teórico e que emergiram das discussões na reunião se estabelecem como padrões e critérios de mensuração, sendo potencialmente segregadoras, em especial, quando nos referimos ao contexto da educação, quer seja na escola, quer seja na formação de professores. Logo, a

³ Optamos por destacar os conceitos de Diferença e de Identidade que trataremos ao longo do artigo com a inicial maiúscula. É apenas um modo de marcar sua importância no decorrer da leitura.

Diferença como um modo de experimentar, de investigar, de se construir legitimidades, de fazer emergir pareceu ser uma trajetória de possibilidades que se desenha para repensarmos o que seja ensinar e o que seja aprender. A partir disso, continuamos nosso caminho de falar/ouvir/pensar sobre a Educação do Campo.

É importante demarcar, já na introdução, o uso que faremos do termo *normalização* que se dá a partir da Identidade. Segundo Silva (2012, p.83), “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Desse modo, o *normal* caracteriza-se como o almejado, o desejado, o objetivo, a meta que se pretende alcançar e para a qual todo o esforço e a energia são empreendidos: “a força da identidade *normal* é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente ela é *a* identidade” (p.83), única, verdadeira e inquestionável.

Nesse cenário, o artigo busca problematizar a escola do Campo a partir dos enunciados produzidos por licenciandos da área de matemática, do curso de licenciatura em Educação do Campo (LEduCampo) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O interesse em tratar esse assunto parte de duas professoras que, por diversos e diferentes motivos, receberam a incumbência de trabalhar essa área do conhecimento na referida licenciatura. A primeira turma, bem como as atividades docentes dessas duas professoras, teve início em julho de 2014.

A partir dessa emergência, ambas as docentes assumem as populações camponesas como sendo mais que seu mero público-alvo, mas sim como um desafio diário de articulação da matemática com as demandas camponesas. Devido aos estudos para assumirem as disciplinas da área de matemática nessa licenciatura, as professoras se atentam aos objetivos de ensino que preconizam a formação de educadores que sejam capazes de agir sobre suas comunidades, camponesas, bem como sobre suas realidades.

Outro item a se destacar na trajetória das duas formadoras de professores é a atuação junto ao Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM) que se constituiu como elemento para que a presente investigação torne-se relevante, até mesmo essencial na construção dessa empreitada que tão recentemente ambas iniciaram.

É fato que precisam articular a formação matemática desses futuros educadores com as

demandas inerentes à constituição desse curso, mas, como pensar essa articulação? Quais matemáticas seriam requeridas para a intenção emancipatória e contra-hegemônica que caracteriza essa licenciatura - dada sua constituição amalgamada às demandas de movimentos sociais e sindicais ligados às lutas pela terra - com estrutura e funcionamento até então inéditos e extremamente inquietantes para as professoras formadoras? Refletir sobre essas questões requer a problematização das demandas apresentadas pelos licenciandos. É com esse intuito que propusemos uma reunião em que os licenciandos tivessem a oportunidade de refletir juntos a suas professoras.

Antes de darmos continuidade, é preciso definir o uso que faremos do termo *problematização*. Tomaremos tal como proposto por Michel Foucault, isto é, como um modo de analisar, de desnaturalizar os conceitos, de escapar à dicotomia certo/errado, verdadeiro/falso e distanciar-se do normativo. Nessa travessia, inicialmente apresentaremos a LEduCampo e, na sequência, nos direcionaremos à reflexão sobre a busca pela Identidade da escola do Campo, juntamente com os licenciandos, colaboradores da pesquisa. Optamos por essa abordagem, pois nossa compreensão da área de matemática e de suas demandas passa, inevitavelmente, por entender a escola do Campo.

Caracterizando a licenciatura em Educação do Campo

Dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010, apontaram que aproximadamente 84% da população brasileira vive em áreas urbanas do país. Portanto, apenas 16% têm as áreas rurais do Brasil como seu local de trabalho e/ou moradia. Logo, é lícito questionar: por que formar professores especificamente para o Campo?

A histórica precarização das escolas rurais, as dificuldades das classes multisseriadas, a alta rotatividade de professores, entre outras peculiaridades, demandam específica formação para quem reside e/ou pretende exercer a docência no Campo. Os dramáticos fechamentos de

escolas rurais e o encaminhamento dos estudantes para as instituições urbanas⁴, sob o argumento de contenção de despesas nas prefeituras, reforçam a estigmatização do Campo como um ambiente obsoleto e estéril, principalmente para os jovens.

Em reação a essas e tantas outras circunstâncias características da educação que acontece no campo, segundo Rossi (2014), a articulação de pesquisadores das áreas de Educação, junto a membros dos movimentos sociais pela Terra, tem trazido resultados importantes para garantir o direito à educação de qualidade para aqueles que vivem do e no Campo. São várias as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais que lutam pelo direito à educação escolar para os camponeses, entre elas a formação específica de educadores do campo. Desse modo, em 2004, após discussões na II Conferência Nacional por uma Educação no Campo, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) lançou edital que convidava as universidades federais a desenvolver cursos de licenciaturas em Educação do Campo.

A proposta de criação dessas licenciaturas surgiu com objetivo de:

[...] desenvolver um programa de formação para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do Campo preparando os educadores para uma atuação profissional que, para além da docência, se envolva e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e em seu entorno (BRASIL, 2009, p.1).

Molina e Sá (2012a) elencam as três dimensões que norteiam a proposta de formação de professores nessa modalidade de licenciatura. São elas: “preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para a gestão de processos educativos comunitários” (p.468), ou seja, existe uma intenção maior de se formar educadores que tenham em mente a proposta de articulação entre as áreas do conhecimento das quais são responsáveis, bem como das demandas advindas da comunidade campesina na qual esse exercerá a docência.

Todas as licenciaturas – atualmente são mais de quarenta universidades federais que as oferecem – são presenciais e funcionam em regime de alternância, composto pelo Tempo-

⁴ Pesquisa da Folha de São Paulo com base em dados do Censo Escolar, mostrou que de 1994 até esse ano, mais de 32 000 escolas localizadas em áreas rurais foram fechadas. Acesso em 01 de set. de 2014. <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>>

Universidade (período em que os alunos têm aula na universidade) e pelo Tempo-Comunidade (período em que os discentes desenvolvem atividades, em suas próprias comunidades. Essas atividades se concretizam preferencialmente nas escolas do Campo, onde alguns desses licenciandos já atuam como docentes na educação básica. Além disso, eles recebem visitas periódicas dos professores da universidade, que vão com o intuito de acompanhar as atividades, bem como desenvolver outras ações na comunidade, em conjunto com os licenciandos).

O processo de formação tem como elemento constituinte o que Pineau (2004) chama de *cronoformação*. Nessa proposta, compreende-se que o ser humano está em constante e permanente processo de formação. Desse modo, as ciências são pensadas para além de seus contextos *hermeticamente fechados* do cotidiano de seus alunos. Logo, a comunidade e as escolas do Campo são ambientes e tempos tão formativos quanto aqueles em que os licenciandos encontram-se na universidade, isto é, “estes tempos já não se encadeiam linearmente, mas se combinam, se organizam para se formar de outra maneira” (PINEAU, 2004, p.183).

Após realizarmos essa introdução com respeito ao processo de constituição dos projetos das licenciaturas, explicitamos, na sequência, sua dinâmica, amalgamada a questões éticas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e, também, das ciências.

A licenciatura em Educação do Campo – UFMS, denominada LEduCampo, surge a partir da aprovação no edital nº 2 de 2012, que amparava a abertura de cursos de licenciatura em Educação do Campo em universidades federais do país. A LEduCampo possibilita a formação em três áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e Códigos, Ciência Humanas e Sociais e Matemática. No referido curso da UFMS, a primeira turma iniciou suas atividades em julho de 2014, com o intuito de atender cento e cinquenta alunos, sendo cinquenta só da área do conhecimento de matemática. Esse público é oriundo das várias regiões do estado de Mato Grosso do Sul. No segundo vestibular, realizado em março de 2014, 161 candidatos foram aprovados.

Quadro síntese dos entrevistados

Diante da problemática que nos inquietava, realizamos uma reunião com vários acadêmicos que se dispuseram a colaborar com nossa investigação. Todos são da LEduCampo e foram selecionados a partir dos seguintes critérios: deveriam ser alunos do segundo semestre do curso⁵ e também professores de escolas do Campo. Portanto, para este artigo, foram selecionadas as falas de apenas três de um total de sete alunos que participaram da reunião. A seleção desses se deu por terem manifestado, mais enfaticamente, as questões que trataremos.

A seguir, descrevemos os alunos cujas falas foram transcritas e analisadas.

Identificação ⁶	Tempo de magistério	Tempo de magistério em escola do Campo	Assentada da reforma agrária	Formação anterior a LEduCampo – Licenciatura em
Bruna	5 anos	5 anos	Sim	Matemática
Kátia	11 anos	3 anos	Não	Ciências Biológicas
Valter	22 anos	8 anos	Não	História e Pedagogia

Destacamos que todos já possuem uma licenciatura tradicional⁷ e agora buscam a LEduCampo. Devidamente apresentados, passaremos a nossos referenciais.

Referencial Teórico Metodológico

Inicialmente, quando falamos sobre a licenciatura em Educação do Campo, é comum a associação que podemos fazer a *algo novo*. Os movimentos que propiciaram sua criação e o pretense desenvolvimento das áreas rurais são evocados para que pensemos essa licenciatura. Todavia, que condições garantem que sua efetividade não se caracteriza apenas como uma releitura, simplificada e aligeirada, da graduação tradicional? Tal reflexão nos conduz à ideia de *Diferença*.

Pensar que o curso surgiu para atender um aspecto da diversidade característica da escola brasileira, espalhada pelas dimensões continentais do país, é vilipendiar as contradições

⁵ Os alunos do segundo semestre são os mais antigos do curso na presente universidade.

⁶ Todos os nomes foram modificados.

⁷ Optamos por chamar de licenciatura tradicional, o modelo vigente de formação de professores para os ensinos fundamental e médio.

e emergências que propiciaram sua constituição. Não se trata somente de reformular a licenciatura “tradicional”, garantindo o atendimento ao diverso (nesse caso, camponês), nem de somente oferecer uma temporalidade de ocorrência do curso que, preferencialmente, esteja adaptada às necessidades logísticas dos camponeses. Aos que propuseram e àqueles que adotaram a formação de professores nesse contexto, parece-nos ser fundamental pensar a Diferença. Talvez no plural, as Diferenças, a partir de onde podemos construir essa identidade: a do educador de matemática do Campo.

A fim de escaparmos do que Silva (2012, p.74) chamou de inconsistente celebração da “identidade e da diferença”, refutaremos aqui a ideia de diversidade, pois entendemos que essa celebração, que não é ingênua, presta um desserviço a toda comunidade acadêmica, assim como às comunidades camponesas, pois conduz a suplantar as marcas característica que promoveram a criação dessa licenciatura, realocando-as como ornamento. Ressaltamos que isso não é esse o nosso caso. Essas marcas, essas singularidades e essas heterogeneidades não podem ser suplantadas como impotentes peculiaridades, diversidade inócua e/ou acessória. Se assim o for, qual o sentido da existência desse empreendimento gigantesco que é a licenciatura em Educação do Campo no Brasil? Assim sendo, optamos por marcar as Diferenças que, acreditamos, têm o potencial de esculpir esse movimento de formação, tão recente e tão profícuo.

Diante disso, suspeitamos que a constituição da Identidade não possa estar desarticulada da ideia de Diferença, pois “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas” (SILVA, 2012, p.76). Nessa travessia, a emergência de Diferenças nos faz ancorar nesse mar de possibilidades de reflexão sobre as não Identidades da Educação do Campo, bem como seus genitores, seus atores, suas crias. Além disso, as negações que surgirão desse raciocínio possibilitam que problematizemos as indagações iniciais, conjuntamente às enunciações de nossos colaboradores, pois “as afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral, oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades” (SILVA, 2012, p.75). Portanto, não é simplesmente buscar o que está implícito na fala de um ou outro licenciando para, a partir do pressuposto da falta, caracterizar tanto a matemática nessa licenciatura, quanto as próprias demandas das escolas do Campo.

Nesse contexto, nos propomos a refletir sobre essa relação: Identidade e Diferença; tal

como elencado por Silva (2002, p.66), que afirma: “a identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A diferença é experimental: o que fazer com x”. O que fazer com a área de matemática na licenciatura em Educação do Campo enquanto formadoras de professores que somos? Como fazer? Quais as demandas, as emergências e as contingências que marcam a matemática escolar que acontece lá na escola do campo, lá no interior do Mato Grosso do Sul, em cada uma dessas unidades escolares? É com esse intuito e indagações que nos apoiaremos nos conceitos apresentados para analisar os dados, o que fazer com as afirmações postas, com as lacunas sobrepostas e com as ausências expostas⁸ pelos licenciandos?

Nessa travessia, as indagações que suscitaram a pesquisa, assim como a perspectiva teórica adotada, foram assumidas a fim de que pudéssemos empreender significações. A investigação acontece com um dizer sobre o já dito, sobre o re-dito e não um simples descortinar, mas um constante escavar. Não compactuamos com a concepção de investigação na qual o pesquisador, que analisa um determinado material (entrevista, observação, documento, entre outros), age munido da capacidade de perceber aquilo que nenhum outro olhar atento ainda teria sido capaz de perceber. Em nossa postura de pesquisa, é muito provável que o objeto, a resposta e o sentido não sejam desvelados, afinal a verdade, a essência e a definição não são objetos soterrados ou enterrados propositalmente, à espera do pesquisador-herói. Propomo-nos a percorrer/atravessar outros modos de ser e de fazer essa investigação, outros modos de significar os dados, re-significá-los, a partir de sua leitura e releitura, num processo de construção de enunciados do que se diz sobre ser um professor de uma escola do Campo, um professor de matemática nessa escola, ou “simplesmente” do que é ser uma escola do Campo.

Em relação ao método, assumimos que esse é o caminho que se percorre a fim de compreender ou atingir determinado objetivo numa pesquisa. Entretanto, a esse caminho, chamá-lo-emos de *travessia*, porque compreendemos que a ideia de caminho, remete a algo definido, necessitando somente sua execução, seu percorrer. Já o termo “travessia” tem mais potência, pois consegue assumir os riscos e incertezas desse percurso, dessa trajetória. Ademais, condiz com o posicionamento adotado, isto é, de encontro ao ideal Moderno de

⁸ Aqui a contradição é marcada pela compreensão de que o que não emergiu das falas também se faz presente, se faz latente. Ao longo do texto essa ideia ficará mais clara, pretendemos.

modelo para pesquisa: aquele que elege uma estratégia, um caminho seguro, um método infalível para se compreender, descrever e prescrever [sobre] o mundo. Não pretendemos limitar-nos a isso.

A estratégia metodológica que adotamos, a análise do discurso, é proposta por Michel Foucault, a fim de construir alguns significados, a partir da análise de nossos dados. E como se faz isso? Procurando “explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p.199). Essa exploração, esse perscrutar não é uma dinâmica de pesquisa fácil, ou mesmo segura ou fidedigna acerca do objeto que se investiga, é só um modo de compreensão que acontece a partir também da perspectiva histórica, política e social daquele que pesquisa, como acontece em qualquer área que se denomina como do conhecimento, é um modo de assumir uma postura humana, histórica e política de pesquisa, ou seja, uma investigação realizada por um indivíduo, num determinado tempo e num determinado espaço, todos esses frutos dos contingenciamentos que o atravessam.

Essa estratégia vem ao encontro de nossas questões, por não estar arraigada aos pressupostos Modernos de pesquisa e nos conduzir, desse modo, a pensar nas supressões com base nas enunciações. Para Foucault, “cada enunciado ocupa um lugar que só a ele pertence” (2013a, p.146). Por isso, colocaremos na superfície alguns enunciados a partir das falas dos licenciandos, pondo-os em movimento de análise, pois, como aponta Foucault (2003, p.229):

Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.

Dessa maneira, o processo inicial de análise das falas dos licenciandos fez emergir dois marcadores que permearão nossas significações: *1. Dicotomia Campo X Cidade; 2. A supressão da matemática.* Esses delinearão a análise que movimentaremos a seguir.

Análises

1. Dicotomia Campo X Cidade

Os primeiros questionamentos foram para que os licenciandos falassem sobre serem professores de escolas do Campo. Seguem alguns excertos sobre o assunto:

Kátia: O que a senhora quer saber é essa associação do conhecimento popular, até que ponto conseguimos trabalhar isso junto com o acadêmico? [...] É que assim, na escola nós temos a seguinte diferença: as escolas, na verdade, já vêm engessadas... até que você consiga fazer essa quebra de gesso e inserir alguma coisa [...] eu tenho que mudar toda a metodologia, mas você não consegue mudar ela total [...] você muda parcial.

Pesquisadora: Vem engessada por conta do Referencial Curricular? É isso?

Bruna: Eles [professores da escola] sentam lá e vão resolver para mudar, mas vai e volta de acordo com o que eles [gestores da escola] querem. Porque nós lá [...] conseguimos implantar escola do campo [...] só que não vem nada de diferente. Só temos a disciplina Terra, Vida e Trabalho⁹. Só que não tem nada de diferente, então o professor tem que se virar. Por quê? Porque ele escolheu que fosse assim. Então, o diretor deixou claro que não tinha um outro referencial para a escola do campo e que ele também não está nem aí.

Como já anunciado, os licenciandos cursam o segundo semestre da LEduCampo. Em seus relatos, há uma tentativa de tornar a escola em que trabalham mais do que um recinto simplesmente inserido na área de assentamentos da reforma agrária, mas uma escola do Campo que possua características próprias e reaja aos pressupostos da educação, dita urbana, da educação *normal*. A ideia de educação *normal* pressupõe o ideal urbanocêntrico de educação.

É fato que o destaque às lutas do Campo cria alguns sentidos, alguns significados acerca do que seriam essas características. Contudo, como destacado por Kátia, os professores parecem não encontrar apoio junto aos gestores, e então a tentativa de constituírem uma identidade dessa escola torna-se um obstáculo. A influência da licenciatura que estão cursando aprofunda essa lacuna:

Valter: Para mim a Educação do Campo por si já deve ser diferenciada, mas estudando a matemática na Universidade Federal, vejo que esta também deve ser voltada mais para a realidade dos alunos no campo, mas, os livros didáticos não aceitam essa realidade, onde eles tentam fazer uma pequena comparação entre a cidade e o campo, sempre elevando a cidade, dificultando a aprendizagem, pois o campo e a cidade na realidade de hoje uma depende da outra e não é uma competição entre uma e outra.

⁹ Disciplina obrigatória no currículo das escolas do Campo do Estado de Mato Grosso do Sul.

Todos esses encontros, anseios e desencontros pela Educação do Campo compõem uma Identidade construída em cada debate estabelecido. Assim, ao tratar de identidade nacional, Hall (2011, p.62), aponta que “elas são atravessadas por profundas divisões e influências internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural”. A sensação de que existe uma acentuada divisão em que o campo está em desvantagem marca um lugar a partir do qual compreende sua ação enquanto educador, atravessada pela licenciatura que cursam. Nesses movimentos – da tentativa de implantação, da resistência e da omissão – a Educação do Campo e suas compreensões são reelaboradas, numa busca por sua identidade, re-construídas, fragmentadas e por que não dizer re-inventada, tal como destaca Silva (2012):

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (p.96).

Mas essa busca pela identidade “do Campo” se caracteriza pela falta, pela ausência do que é valoroso a eles, bem como pelas contingências da formação que buscam atualmente, tal como relatam:

Kátia: É que assim, professora: quando a gente fala de escola do Campo, a gente trabalha com essa localização. Porque muitas escolas não estão formatadas como essa escola no Campo. Elas estão lá no Campo, mas não têm essa preocupação. Uma das escolas em que eu dou aula, ela é dentro do assentamento, ela é no Campo, mas ela não tem essa estrutura [do Campo]. A gente trabalha como se fosse da cidade.

Por essas escolas adotarem práticas ou estruturas, como atribuem os licenciandos, que se assemelham às das instituições de ensino urbanas, não receberiam o *status* de escola do Campo. Portanto, o que seria essa característica “do Campo”, que aparenta inexistir nas escolas onde esses licenciandos exercem suas atividades docentes? Molina e Sá (2012b, p.328) afirmam que:

[...] a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa

que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

E, complementarmente a essa posição, nas Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo, encontramos:

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002).

Então, o pressuposto de que a escola do Campo se constrói por meio dos ideais de unidade, de manutenção das lutas e reivindicações históricas, de tradição e constituição das populações camponesas, que nossos licenciandos demarcam como essencialmente opostas à escola urbana, remetemo-nos à *dicotomia Campo X Cidade* para falar sobre a escola do Campo.

Quando questionamos os licenciandos acerca das especificidades, dos materiais e das estruturas que necessitariam atenção nessas escolas, elas argumentaram:

Bruna: Eu acho que teria que compor as duas opções – tanto do campo quanto urbana. [...] deveria ser trabalhada nas escolas a mesma coisa [do rural e do urbano], mas [no caso das especificidades do Campo] não aquele campo de ficar carpindo, de caipiras [...] de pessoas pobres [...] deveria ser articulado com uma outra visão. [Não deve ser] tipo Jeca Tatu¹⁰.

Podemos notar que a constituição do ideal de escola do Campo, bem como do seu exercício docente, tem como parâmetro tanto a “cidade”, como o estigma das áreas rurais. Conforme Woodward (2012, p.8), a “identidade é relacional” e, nesse sentido, para que enunciem o solicitado pelas pesquisadoras, os alunos se constituem a partir do “não”, isto é, do que não desejam ser elementos da construção dessa identidade e de não querer estar associadas ao estigma rural, conforme ressalta um dos alunos:

Bruna: [...] professora teria que mudar essa visão [...] para que esse ensino seja de transformação, porque não tem porque fazer uma matemática diferenciada para ele, porque

¹⁰ Personagem criado por Monteiro Lobato na obra *Urupês*, baseado no trabalhador rural paulista.

o mundo não é diferente, ele não vai viver só naquele mundo do campo, mas ele vai viver também no mundo da cidade, numa realidade.

O conhecimento *normal* é aquele que remete ao urbano. Aquilo que se faz “na cidade” deve estar acessível a todos os alunos camponeses, afinal “o mundo é um só para todos”, parafraseando a própria Bruna. Esse é um dos pressupostos que muitos autores que tratam a Educação do Campo ratificam: “uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.14), que garanta ao acesso ao que, supostamente, de melhor o homem produziu em termos de conhecimentos, nesse caso, matemático. Sendo essa uma ferramenta essencial para que fosse oportunizada a transformação. Cabe aqui questionar: que transformação é essa? Uma transformação que homogeneizará os indivíduos, permitindo-lhes alçar à transformação de sua realidade. Ocorre que, a cristalização, a incontestabilidade e a presença do conhecimento validado pela academia nos currículos da educação básica do Campo são essenciais, do ponto de vista de autores como os citados anteriormente, (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), a fim de que os pequenos camponeses possam ter uma inserção na vida social, cultural e econômica de maneira “menos desvantajosa”. Nesse sentido, a esse tipo de conhecimento é atribuída uma recorrente validação social: só a partir do pleno domínio desses é que o aluno teria condições de ter suas necessidades atendidas enquanto ser no mundo. Como reitera uma das alunas:

Kátia: Eu acredito numa educação que seja igualitária, a mesma possibilidade de uma criança do campo tenha, uma criança urbana também possa ter.

Ou seja, existe um modelo ótimo de educação que, a partir desse pressuposto é imprescindível ser oferecido a quaisquer cidadãos, inclusive, os camponeses. Essa compreensão vai de encontro à valorização dos conhecimentos produzidos e acumulados pelas comunidades. O conhecimento também é produzido pela Diferença e o conhecimento normal, ótimo, é aquele que adquiriu essa tal qualidade, a normal.

A formação de professores para atuação específica no campo é uma ação afirmativa de valorização das populações camponesas. Arroyo (2012) fala da necessidade de uma formação mais complexa, plural nas palavras dele para dar conta do caráter político que se espera de um

professor de escola do campo. Segundo ele, essa formação deve possibilitar uma escola do campo que seja:

[...] um espaço em que sejam incorporados saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude, a vida adulta no campo sejam incorporados nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar (2012, p.363).

Ou seja, a marca da dicotomia para o estabelecimento da Identidade se faz presente nesse excerto de Arroyo, pois existe a reivindicação de que essas escolas sejam diferentes das urbanas, de que não recebam um tratamento menor das ciências. Coadunando com pesquisadores que investigam a Educação do Campo, quando chamam a atenção para a necessidade da formação de professores que possibilite o debate das questões específicas de lutas a fim de que viabilizem as conquistas necessárias a essas populações, com o intuito de que se constitua uma identidade de formação caracterizada por uma postura contra-hegemônica de sociedade. Contudo, Kátia ressalta que as crianças camponesas não podem ser diferentes das urbanas. A Identidade da criança em educação escolar tem que ser constituída uniformemente, para Kátia. Assim, o movimento contra-hegemônico se coadjuva frente à necessidade de homogeneização de formação na educação básica - movimento crescente, aliás, no Brasil, com o advento da Base Nacional Comum Curricular, mas essa é uma outra e longa história. Ocorre que, diante desse cenário, como garantir a pluralidade requerida pelos especialistas e a homogeneidade reivindicada por aqueles que estão sobre a escola do campo? Para que, então, uma formação específica? Pensar a constituição da Identidade ou a emergência da Diferença, possibilitar ou tolher? Eis as questões!

É importante destacar que, nesse momento da conversa, a pesquisadora tenta conduzir a discussão para os conteúdos de matemática. Dessa forma, encontramos nosso segundo enunciado: *a supressão da matemática*.

2. *A supressão da matemática*

Como para Foucault, “as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (2013a, p.134), também aquilo que foi silenciado tem muito a nos dizer. O enunciado em questão

problematiza a recorrente ausência da discussão acerca da ciência comum a todos os participantes da reunião: a matemática. Por mais que tentássemos conduzir a discussão para o trato da matemática nesse contexto, os licenciandos sempre retomavam a escola do Campo e seus problemas cotidianos. O primeiro enunciado suplantava e suprimia a discussão que, inevitavelmente, coadjuvava a matemática. E isso fica mais destacado, visto que um desses licenciandos já tem formação na área de matemática. Contudo, cremos que, apesar de não ficarem em primeiro plano, as discussões estavam permeadas da ideia de conteúdos matemáticos para a educação básica. Os saberes populares parecem ser subjulgados ou, efetivamente, suplantados. Não parecem ser prioridade, nem entram na pauta, pois não são da cidade, reiterando a construção desse segundo enunciado que exploramos.

Pesquisadora: E o conhecimento matemático?

Kátia: [...] nas escolas do campo que eu trabalho, para os pequenininhos tem aquele livro¹¹ [...] como a senhora falou. A gente vê também que está excluindo porque se você faz só voltado para o campo, você exclui; como se o aluno não tivesse a possibilidade de enfrentar uma cidade, uma zona urbana.

[...]

Pesquisadora: Isso implica que alguns conteúdos matemáticos não têm uma aplicação tão imediata, mas que os alunos não poderiam ser privados, não?

Kátia: [...] Deixar a criança no seu livre arbítrio de escolha, a gente não pode colocar ela num único parâmetro [só oferecer o que seria restrito ao conhecimento para o uso no campo] mudar essa visão que o campo não tem futuro. Professora, teria que mudar essa visão desde de cima, porque chega os chefes, vem vindo até a visão do professor, do aluno para que esse ensino seja de transformação, porque não tem o porquê fazer uma matéria diferenciada para ele, porque o mundo não é diferente, ele não vai viver só naquele mundo do campo, mas ele vai viver também no mundo da cidade. A cidade também tem que trabalhar “conteúdo” do campo [...], um equilíbrio, não é? Um meio a meio. Nós precisamos aceitar isso primeiro para depois termos de buscar e continuar em luta.

Diante do exposto e amparadas pelos excertos trazidos, as enunciações nos conduzem às representações da negação do atributo camponês, aparentemente, pejorativo e retrógrado. A constituição da Identidade dessa escola do Campo se dá por meio do culto à suposta, criada e inventada, Identidade urbana. Nesse sentido, essa Identidade é pensada a partir do que eles não desejam para seus alunos camponeses. Em outras palavras, não desejam negar a

¹¹ Coleção aprovada em 2014 pelo Plano Nacional do Livro Didático PNLD /Campo para os anos iniciais do ensino fundamental.

característica camponesa, lutam para que essa se estabeleça como tal e, simultânea e contraditoriamente, almejam e tomam como referencial o *normal*, leia-se urbano, temendo que seus educandos sejam excluídos. Mas também há uma reivindicação da necessidade de as crianças urbanas estarem atentas ao que ocorre no campo, numa relação dicotômica de ora valorização, ora tomada de parâmetro, a partir da negação do valor do que se dá no espaço rural. Destaca-se ainda a explícita indagação acerca do conteúdo matemático que é secundarizado ao longo da discussão, ou seja, ele permeia, mas o destacado incômodo explicitado é o da constituição dessa Identidade escolar, que tem como balizador a Identidade camponesa.

Nesse movimento (adverso), a Diferença propicia a ebulição de significados. A constituição de tal Identidade é atravessada por todas essas relações, tal como descreve Woodward (2012, p.50): “ao analisar como as identidades são construídas, sugeri que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é¹²”. Esse “não é” caracteriza-se, fundamentalmente, pelo estabelecimento das Diferenças, por tudo aquilo que “não está”, que “não se faz” e se configura pela falta. Entretanto, amparados pelo estabelecimento de definições acerca do que seja bom, válido, justo, igualitário e que, fundamentalmente, não é o que se tem, o que se pratica. O movimento de reconhecer-se, de definir-se pela falta, pela ausência, é um modo de constituir-se, em nossa compreensão, pela ideia da Diferença, tal como elucidada Woodward (2012, p.68):

Os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e às distinções fundamentais - entre nós e eles, entre o fora e o dentro, entre o sagrado e o profano, entre o masculino e o feminino [entre o rural e o urbano]¹³ – que estão no centro dos sistemas de significação da cultura.

A reivindicação aos antecedentes históricos das lutas pela terra permeia as falas, mas se apresenta ancorada à compreensão do inculto, do insuficiente, da relação dicotômica estabelecida pelos licenciandos. Essa reivindicação também poderia permear a fala de qualquer professor que exercesse atividade docente numa escola do Campo, porém, por serem

¹² Grifo nosso.

¹³ Inserção nossa

da área de matemática, para nós, isso é muito significativo.

Não é nosso objetivo tratar, neste trabalho, se licenciandos de outras áreas da LEduCampo produziram significados diferentes. Essas foram as questões que emergiram da fala de três alunos, a partir de suas experiências, e que contribuem para nossas significações sobre o que é ser educador do Campo da área de matemática e sobre como nós, formadoras de professores da área de matemática para as escolas do campo, podemos agir nessa função, problematizando nossa atividade e seus efeitos junto aos nossos licenciandos e em suas comunidades. Entretanto, nosso trabalho não se torna mais fácil. Nossas angústias iniciais não se dissipam. Apenas se reconfiguram.

Impressões

É preciso, num ato quase confessional, explicitar o desejo inicial de buscar a identidade, o *normal* para a formação do professor da Educação do Campo, da área de matemática. Todavia, como nas análises transpareceram, por mais que tentássemos, os licenciandos queriam discutir sua escola do Campo, aquela na qual são professores, seus problemas, demandas e dúvidas cotidianas.

As entrevistas foram produzidas na tentativa de constituição da Identidade do professor de uma escola do Campo, que só puderam ser realizados a partir de enunciados da Diferença. A *dicotomia Campo X Cidade* remete reiteradamente à demarcação de um lugar de onde se fala sobre a educação do Campo, a partir das Diferenças que parecem fazer-se necessárias para a construção dessa Identidade, a partir de um movimento histórico e social determinado. Não sabemos se a intenção contra-hegemônica do curso está garantida pela escola do Campo, a qual, aparentemente, deseja-se constituir. Além disso, desconhecemos ainda qual o papel da matemática nesse contexto.

Finalizamos o artigo constatando a construção de uma fecunda análise empírica, provocando reflexões, questionamentos, e, talvez, até mesmo desencontros ou críticas. Contudo, ao mesmo tempo, abrimo-nos ao novo, tal como agimos ao iniciar essa empreitada junto às populações camponesas. Nosso compromisso com Foucault foi mais pretensioso e aligeirado do que o mesmo requereria, mas essa escolha se tornou necessária devido aos

objetivos da apresentação. Todo o debate se encontra, portanto, aberto e inacabado, à espera de novas indagações, reflexões e discussões que pretendemos suscitar.

Entendendo que “a experiência é aquilo que nos passa” (LARROSA, 2002) e não somente tudo o que vivemos, continuaremos a seguir o caminho da busca, não somente pela Identidade de futuros professores de matemática das escolas camponesas, os quais desejamos ajudar a construir, mas também contribuir na constituição deles como educadores, deixando emergir suas demandas, suas necessidades, suas potencialidades, suas possibilidades e suas diferenças. Por isso, nomeamos esta última seção de “impressões”, e não conclusões.

Referências

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Vozes, Petrópolis, 2011.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p.197-223, novembro/ 2001

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio – 23. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

ROSSI, R. **Educação do Campo: questões de luta e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, T. T. da. Identidade e Diferença: Impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10849.pdf>> Acesso em maio de 2015.

_____, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.73-102.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.7 – 72.