



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

LUCÍLIO HALTER SOBRAL MENDES

**O DEVIR DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS DO CAMPO DE BUÍQUE-PE: afetos e subjetividades em
jogo**

CARUARU

2024

LUCÍLIO HALTER SOBRAL MENDES

**O DEVIR DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS DO CAMPO DE BUÍQUE-PE: afetos e subjetividades em
jogo**

Dissertação a ser apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemática
–PPGECM como requisito parcial
para obtenção do título de mestre em
Educação em Ciências e Matemática.
Área de concentração: Educação em
Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Moura Queiroz

CARUARU

2024

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

M538d Mendes, Lucílio Halter Sobral.
O dever do professor que ensina matemática em escolas
multisseriadas do campo de Buíque-PE: afetos e subjetividades em jogo.
Lucílio Halter Sobral Mendes. – 2024.
166 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Simone Moura Queiroz.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA,
Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática,
2024.

Inclui Referências.

1. Educação do campo. 2. Professor de matemática. 3. Diferença
(Filosofia). 4. Subjetividade. Queiroz, Simone Moura (Orientadora). II.
Título.

CDD 371.12 (23. ed.) UFPE (CAA 2024-032)

LUCÍLIO HALTER SOBRAL MENDES

**O DEVIR DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS DO CAMPO DE BUÍQUE-PE: afetos e subjetividades em
jogo**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação em Ciências
e Matemática da Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do
Agreste, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação em Ciências e Matemática.
Área de concentração: Educação em
Ciências e Matemática.

.

Aprovado em: 11/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Simone Moura Queiroz (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Iranete Maria da Silva Lima (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Audria Alessandra Bovo (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo – IFSP

Dedico em especial a minha família por estarem comigo nessa caminhada juntos como graça e benção de Deus. Minha mãe Alaide, minha irmã Ivanilde e em especial minha esposa Lucimere, meus filhos Vicente e Maria Luiza. A família como base de um homem e que se faz necessária para realização dos seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS todo poderoso e meu pai que antes de minha concepção já me amava grandemente e por me conceder saúde e força na caminhada.

À minha mãe Alaide, por ter me ensinado a perseverar e lutar pelos objetivos que tenho, ter perspicácia para transpor os desafios à frente.

À minha irmã Ivanilde, por querer meu bem e sempre torcer para que o melhor aconteça em meu futuro.

À minha esposa Lucimere, por me incentivar e pelo apoio neste desafio de adentrar no mestrado acadêmico e concluir ao final de 2 longos e intensos anos.

Aos meus filhos Vicente e Maria Luiza, por me ensinarem com a pureza e simplicidade de crianças como devemos nos portar diante do DEUS nosso pai amado.

À Graciela, pela enorme capacidade de incentivar, compreender e ser paciente diante de minhas limitações. Pela forma sempre gentil de indicar leituras, fazer correções, motivar nos momentos de incertezas e ouvir e mostrar-me caminhos outros.

Às colegas de profissão Selma, Helena e Mary, pela caminhada ainda antes de entrar no mestrado, quando éramos alunos especiais cursando disciplinas isoladas.

À minha orientadora Simone Queiroz, por ser uma pessoa maravilhosa e conseguir perceber em mim habilidades e qualidades que até eu mesmo desconhecia. Pela paciência e confiança em alguém tão inexperiente e limitado na filosofia da diferença.

As professoras Iranete Maria da Silva Lima e Audria Alessandra Bovo, pelas inestimáveis considerações e suas orientações desde a qualificação e consequentemente nesta reta final de conclusão do trabalho.

As professoras e colegas de profissão Maria das Virgens, Maria das Neves e Marilan Belisário, que torceram e deram o seu apoio para continuar firme no desafio.

A todos aqueles que indiretamente, estiveram nas arquibancadas torcendo por mim: primos, tios, sogra, cunhadas e amigos.

RESUMO

A presente pesquisa tem na Filosofia da Diferença um plano de imanência fecundo para estudar a formação de professores de matemática que atuam na Educação do Campo, pois, ela permite transitar e ter foco em discussões que envolvem as emoções e a linguagem dos corpos. A trajetória percorrida no bojo da Educação do Campo não é nova e nem recente, mas inaugura um novo paradigma de consciência na luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo alguns direitos, entre outros, o direito à educação, e à uma escola viva onde os saberes camponeses – sejam respeitados e valorizados. Trata-se de uma pesquisa que converge para os estudos de Deleuze e Guattari, os quais apontam a Filosofia da Diferença como cerceada de multiplicidade, singularidade, devir, alteridade e subjetividade, logo consideramos estes aspectos ao estudar o professor. É uma pesquisa classificada como de campo, que por estar no plano de imanência da cartografia e da subjetividade dos sujeitos, possui uma abordagem qualitativa, com ponto de partida nos significados das experiências humanas. Os procedimentos seguirão em primeiro momento visita aos estabelecimentos escolhidos com apresentação da proposta e estudo na pesquisa pelo pesquisador e convite para participação na mesma aos professores. Posteriormente realizar-se-á entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e a construção de mapas narrativos pelos entrevistados. Os principais teóricos que são base desse estudo são: Deleuze (1997), Guattari (2014), Gallo (2007), Bovo (2011), Queiroz (2015), Rolnik (2010). Utilizamos os conceitos devir, rizoma, subjetivação, dispositivo, fora, corpo vibrátil, cartografia, linhas de forças, e territórios por serem compatíveis com a expressão das emoções a partir de vibrações corpóreas: Ao investigar o universo dos professores e sua formação a partir da filosofia da diferença, buscamos compreender a constituição de si e de suas subjetividades acerca do sujeito docente que adentra o território da Educação do Campo. Esse jogo foi muito importante por observarmos os passes e jogadas que serviram de pontapé para jogos futuros de novos estudos mais aprofundados na área da matemática na Educação do Campo. Visto que os alguns professores demonstram através dos mapas narrativos apego a uma matemática praticada e voltada para escola urbana.

Palavras-chave: Educação do campo; Cartografia; Filosofia da Diferença; Professor de matemática; Subjetividade.

ABSTRACT

The present research has in the Philosophy of Difference a fruitful immanent plan to study the training of mathematics teachers who work in Rural Education, as it allows for transit and focus on discussions that involve emotions and body language. The trajectory followed within Rural Education is neither new nor recent, but it inaugurates a new paradigm of consciousness in the fight for public policies that guarantee rural workers some rights, among others, the right to education, and to a living school where peasant knowledge – is respected and valued. This is research that converges with the studies of Deleuze and Guattari, which point out the Philosophy of Difference as limited by multiplicity, singularity, becoming, otherness and subjectivity, so we consider these aspects when studying the teacher. It is classified as field research, which, as it is in the plane of immanence of cartography and the subjectivity of the subjects, has a qualitative approach, with a starting point in the meanings of human experiences. The procedures will firstly follow a visit to the chosen establishments with presentation of the proposal and study in the research by the researcher and an invitation to teachers to participate in it. Subsequently, a semi-structured interview will be carried out, a questionnaire will be administered and narrative maps will be constructed by the interviewees. The main theorists behind this study are: Deleuze (1997), Guattari (2014), Gallo (2007), Bovo (2011), Queiroz (2015), Rolnik (2010). We use the concepts of becoming, rhizome, subjectivation, device, outside, vibrating body, cartography, lines of force, and territories because they are compatible with the expression of emotions based on bodily vibrations: When investigating the universe of teachers and their training based on philosophy of difference, we seek to understand the constitution of themselves and their subjectivities regarding the teaching subject who enters the territory of rural education. This game was very important because we observed the passes and plays that served as a starting point for future games for new, more in-depth studies in the area of mathematics in Rural Education. Since some teachers demonstrate, through narrative maps, attachment to mathematics practiced and aimed at urban schools.

Keywords: Rural education; Cartography; Philosophy of Difference; Maths teacher; Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 -	Estádio de futebol	12
Fotografia 2 -	Arena de Pernambuco	20
Fotografia 3 -	Sala de aula de uma escola do campo	37
Figura 1 -	Jogadas em campo	54
Fotografia 4 -	Banco de reservas	73
Fotografia 5 -	Comentarista na análise do jogo	88
Quadro 1 -	Ficha técnica (meia-atacante)	90
Quadro 2 -	Ficha técnica (zagueiro)	91
Quadro 3 -	Ficha técnica (lateral direito)	93
Quadro 4 -	Ficha técnica (centroavante)	94
Quadro 5 -	Ficha técnica (volante)	96
Figura 2 -	Aula de matemática da jogadora Rosana	100
Figura 3 -	Aula de matemática do jogador Aldair	102
Figura 4 -	Aula de matemática da jogadora Marta	104
Figura 5 -	Aula de matemática do jogador Neymar	106
Figura 6 -	Aula de matemática da jogadora Cristiane	108
Figura 7 -	Mapas narrativos da jogadora Marta	112
Figura 8 -	Mapas narrativos da jogadora Cristiane	113
Figura 9 -	Mapas narrativos do jogador Neymar	114
Figura 10 -	Mapas narrativos do jogador Aldair	115
Figura 11 -	Mapas narrativos da jogadora Rosana	117

LISTA DE SIGLAS

BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB -	Câmara de Educação Básica
CEFFA -	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNE -	Conselho Nacional de Educação
GRE -	Gerência Regional de Ensino
INCRA -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PDDE -	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROCAMPO -	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo
PRONACAMPO -	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA -	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD -	Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ESTÁDIO FILOSOFIA DA DIFERENÇA	21
2.1	UMA CONVERSA SOBRE CARTOGRAFIA	30
2.2	TERRITÓRIO OUTRO: DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO	35
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
3.1	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/ ARCABOUÇO LEGAL	43
3.2	BREVE OLHAR NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
3.3	ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO DO CAMPO	50
4	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – FILOSOFIA DA DIFERENÇA – EDUCAÇÃO DO CAMPO	55
4.1	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, ETNOMATEMÁTICA E A FILOSOFIA DA DIFERENÇA	55
4.2	FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE UMA EDUCAÇÃO MAIOR PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR	63
4.3	EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALGUNS PENSAMENTOS DIFERENTES PARA A ESCOLA DO CAMPO	67
5	METODOLOGIA	74
5.1	MERGULHANDO DE CABEÇA NA TEORIA/ENTRE JOGADAS E ENSAIOS PARA CONVOCAÇÃO DOS JOGADORES	76
5.2	LÓCUS DA PESQUISA/BUÍQUE, CAMPO E TERRITÓRIO	79
5.3	CONVOCAÇÃO DOS JOGADORES	82
6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	89
6.1	INÍCIO DO PRIMEIRO TEMPO	89
6.1.1	Escalação dos jogadores	90

6.1.2	Abertura do jogo	97
6.1.3	Começando o jogo com mapas narrativos	99
6.2	SEGUNDO TEMPO	110
6.2.1	A categoria Desejo em jogo	110
6.2.2	A categoria Linhas de Força no campo	114
	COMENTÁRIOS FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A - JOGADOR ALDAIR	128
	APÊNDICE B - JOGADORA CRISTIANE	135
	APÊNDICE C - JOGADORA MARTA	143
	APÊNDICE D - JOGADOR NEYMAR	151
	APÊNDICE E - JOGADORA ROSANA	159

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Fotografia 1 - Estádio de Futebol



FONTE: Máquina do Esporte: Disponível em: <https://maquinadoesporte.com.br/futebol/os-5-estadios-de-futebol-mais-importantes-do-mundo/>. Acesso em: 28 maio 2024.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado, inspirada na Filosofia da Diferença utiliza a metáfora de uma partida de futebol para fazer analogia com as etapas e elementos da pesquisa bem como, com o processo de escrita da dissertação. Assim, o estádio pode ser visto como uma escola do campo que é estudada no plano de imanência Filosofia da Diferença, gênese dos conceitos e onde eles têm seu significado reconhecido. Os jogadores são representados pelos/as professores/as, os quais estão em ação e em um processo de devir durante a partida, o que tem relação com os movimentos realizados na atuação em sala de aula, nesse caso, nas salas de aula multisseriadas de uma escola do campo. O pesquisador representa o comentarista esportivo, observando atentamente o movimento dos jogadores /professores e a fim de compreender o devir do sujeito professor de matemática do campo. O técnico representa a universidade, a qual forma inicialmente o professor para exercer tal profissão e o juiz representa as legislações, o currículo, e órgãos que administram e orientam a prática pedagógica.

Enquanto pesquisador e aqui como comentarista, vou colocar minhas credenciais para o público conhecer aquele que tantas vezes escreveu e reescreveu este texto (esta pesquisa), o qual os levará a um estádio para uma partida de futebol diferente de todas as outras que possam ter assistido, na TV ou presencialmente. Uma partida de futebol que de modo inusitado acontece nos territórios das emoções, desejos, afetos e atravessamentos. Pois, tomamos como base o conceito de Agenciamento de Deleuze, o qual se refere a um arranjo provisório de elementos diversos que interagem e se conectam de maneira fluida e dinâmica. Elementos que podem ser materiais, afetivos, sociais ou discursivos, e que formam um conjunto que opera sem uma estrutura hierárquica fixa na criação de novos sentidos e possibilidades.

O comentarista está nesta partida para levá-los ao passo de conhecer e acompanhar os jogadores. Quem é esse comentarista? Quais desejos e agenciamentos motivaram ele a participar do jogo devir professor do campo? Tomado pelo pensamento de Larrosa (2002), o qual defende que os sujeitos sociais perpassam diariamente por diversos acontecimentos, porém poucas deixam marcas, poucos são experienciados. Assim, somos marcados por aquilo que nos atravessam e nos toca, somos subjetivados pelas forças que nos sensibilizam.

As subjetividades que me compõem e contribuíram para o desejo de realizar

pesquisa na área da educação do campo, se iniciou quando eu um garoto franzino filho de agricultores, vou para a escola aos sete anos de idade, e começo a conhecer o mundo encantador das letras e dos números. Assim dizendo sou fruto da escola do campo.

Desde a infância estudei em uma escola multisseriada no campo, até a “antiga 4ª série” (atualmente 5º ano do ensino fundamental), indo estudar o ensino fundamental II até o ensino médio em uma escola urbana. Motivado pelos incentivos de minha primeira professora e pela forma como ensinava e de outros professores ao longo do ensino médio resolvi que queria ser professor. Assim, cursei o magistério e alguns anos depois ingressei na faculdade, onde me licenci em pedagogia. Neste espaço de tempo, percebia que havia uma divergência entre a formação dos professores e a realidade da sala de aula, mas naquele momento não tinha muita clareza para questionar.

Começo a lecionar em uma escola do campo ainda estudando os últimos períodos do curso de pedagogia. Chegando na sala de aula percebi que muitas coisas estudadas e discutidas na faculdade não correspondiam à realidade do campo, em primeiro lugar, o que realmente seria uma educação do campo nunca nos foi explicado, as possibilidades de conhecer aqueles alunos e suas motivações de estarem na escola também não. O direcionamento que me foi passado, pela administração da escola, era que eu deveria conduzir a aula visando que os alunos aprendessem a ler, escrever e a matemática.

Enquanto professor do campo, meu devir docente foi formado em uma vivência profissional e acadêmica que não reconhecia o estudo da matemática relacionado às especificidades socioculturais de um povo. Então, sou levado pela justificativa social: que me faz estar imerso no caos resultante das forças que atravessam o sujeito professor do campo, e assim me deparei com a seguinte indagação: Os professores de matemática que lecionam na Educação do Campo reconhecem as características próprias dessa modalidade de ensino? Escolhi refletir sobre tal indagação a partir da perspectiva da filosofia da diferença, tomando como base o pensamento de Gilles Deleuze (1997) sobre subjetividade e devir, investigando o universo dos professores. Por acreditar que os caminhos a serem percorridos nos permite compreender a constituição de si e das subjetividades acerca do sujeito docente que adentra o território da educação do campo.

Dentro deste contexto que estou envolto na educação, consciente da minha função social como professor, a pesquisa começou a tomar um rumo e constituir uma forma corpórea quando por volta do ano 2016 participei do programa “Escola da Terra” da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste.

Enquanto pesquisador fruto da escola do campo e professor de uma escola do

campo, participando do programa escola da terra, aconteceram subjetivações antes não latentes, as quais fizeram vir à tona fortes inquietações e o desejo de estudar mais profundamente este contexto. Pois, percebi que a educação do campo tinha algumas lacunas que pouco eram preenchidas ou até mesmo relegadas a segundo plano no âmbito governamental. Foi nesse momento que descobri que existia uma lei que dava condições à comunidade para impedir o fechamento de escolas do campo arbitrariamente pelos governantes ou as secretarias de educação, a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.

Com a compreensão de que poderia mergulhar no universo acadêmico e conhecer melhor a legislação e os teóricos que se debruçaram sobre a área, tentei por algumas vezes entrar no mestrado acadêmico e em outros momentos em um mestrado profissional, com alguns insucessos. Então, uma colega de profissão mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática me falou da possibilidade de trabalhar a educação do campo e a filosofia da diferença, o que a princípio resisti.

Mas, adentrando em leituras e nos textos de Deleuze e Guattari percebi que a potencialidade da Filosofia da Diferença para estudar a tríade educação do campo- educação matemática-filosofia da diferença. Nesse ínterim, avançando nas leituras complementares percebi que a multiplicidade de ações junto com a liberdade nos dá momentos de insegurança e que podemos usá-la como força motriz para nos aventurarmos ou corrigir rotas para adentrar em novos territórios. Penso que isso corrobora com Souza (2019):

Um incentivo à liberdade da escolha diante de múltiplos caminhos, e a possibilidade de se libertar de regras e padrões e se aventurar. Há uma multiplicidade de escolhas que permitem traçar novos caminhos, explorar e conhecer coisas nunca vistas, deslumbrando um passeio sem mapas fascinante. Aventura-se, caminhando por territórios desconhecidos, em que o valor atribuído a cada acontecimento inesperado é capaz de mudar a direção, o formato e movimento das linhas traçadas (p. 41).

Se para os estudantes das escolas urbanas ingressar em um mestrado acadêmico em uma universidade federal é um momento especial para aqueles que frequentam as escolas do campo é algo bem mais grandioso, uma série de desafios que dificultam o ingresso nas universidades públicas. Desafios, relacionados ao desempenho desses estudantes nos processos seletivos, com a formação deficitária no ensino médio, as condições socioeconômicas e todo o caminho para atender e preencher os requisitos nas

etapas do processo seletivo do mestrado em si.

Em um certo momento esse pesquisador e comentarista resolve se aventurar por linhas de fugas distintas das que eram permitidas quanto às regras postas pelo técnico do jogo. Quem seria esse técnico? Em um primeiro momento podemos dizer que seria a Universidade com suas regras para receber os egressos no mestrado, com normas estabelecidas nos editais, etapas para avaliar as possibilidades de cada estudante garantir sua vaga e etc.

Em um segundo momento, já tendo conseguido ser aprovado em todas as etapas do mestrado, o pesquisador cursa as disciplinas com horários definidos, apresenta seminários e precisa cumprir o currículo exigido em cada disciplina. No caso desta pesquisa, podemos considerar, que a Secretaria Municipal de Educação cumpre o papel de dispositivo também. Ela desenvolve orientações, determinações e um currículo para os/as professores/as. Mas, e o professor do campo, como ele reage diante das determinações que por vezes são generalizadas e desenvolvidas com base nas escolas urbanas?

Estando no mestrado foi preciso pedir autorização de afastamento no trabalho e ficar à espera por uma decisão se aceita ou não. Em um terceiro momento, a legislação, as normas e os documentos completam a tríade do dispositivo educacional. Como os jogadores podem fazer jogadas e se lançarem pelo campo (território) da subjetivação, ou seja, correr, passar a bola para os colegas, entrar na pequena área, chutar, saltar e dar um toque de cabeça para fazer um gol? Acreditamos que esse gol seja possível quando se tem consciência dessas barreiras e o desejo de sobrepujar.

Diante disso, escolhemos jogar em três estádios que podem oferecer uma partida em casa aos jogadores. Trabalhar em três locais distintos, mas vislumbramos possíveis entrelaces, que são os estádios da Filosofia da Diferença, da Educação do Campo e da Educação Matemática.

Nos três estádios através das leituras e das observações de outros comentaristas (orientadora da pesquisa e banca de qualificação) junto ao pesquisador, a esse momento no jogo de futebol que chamamos de intervalo ou “show do intervalo” onde narrador, comentaristas e convidados analisam os melhores e piores lances da partida, através de reflexões.

Por essas reflexões vai-se construindo uma visão cosmopolita dessa tríade: educação do campo, filosofia da diferença, educação matemática. Desta forma, a filosofia da diferença é uma teoria pós-moderna que tem uma percepção do abandono das grandes

narrativas para colocar cada sujeito como constitutivo de aprendizagem diferente do outro.

A educação do campo, a qual no Brasil é fundamentada por teóricos marxistas, encontra, no entanto, na teoria freiriana fundamento para o reconhecimento das especificidades das pessoas do campo e das práxis baseadas nos conhecimentos e lutas de um povo subjugado. Junto a isso, temos a educação matemática que busca em alguns aspectos contextualizar os saberes escolares com os saberes dos estudantes os estimulando a uma melhor organização de esquemas próprios para se chegar a respostas diante de situações do dia a dia, o que requer o uso dos conhecimentos matemáticos.

Neste sentido, temos nessa pesquisa o objetivo geral Compreender como se constitui o devir de professores que ensinam matemática em escolas multisseriadas do campo em Buíque-PE. Consequentemente, para responder a esse objetivo geral, foi traçado um percurso com os seguintes objetivos específicos: I - Identificar por meio da filosofia da diferença, as linhas de forças que agenciaram os professores à educação do campo.; II- Caracterizar por meio da cartografia quais linhas de forças e processos de subjetivação atingem os professores de matemática de séries multisseriadas na educação do campo; e o III - Analisar em que medida as especialidades da educação do campo impactam na constituição do sujeito professor de matemática no ensino fundamental.

Então, temos uma questão que visualizamos no decorrer do caminho trilhado nos jogos de subjetividade responder ou dá pistas para que futuros estudos se encarregam de responder. De que modo ocorre o devir Professor do campo nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental de Buíque no Agreste Pernambucano? Partimos neste estudo da premissa que professor do campo vivencia momentos no “chão” da escola que contribuem para constituição de seu devir.

Para dar conta destes objetivos específicos, usamos uma entrevista estruturada com questões que propunham aos jogadores refletirem sobre subjetivações relacionadas as suas ações no ensino. Utilizamos o mapa narrativo uma combinação de desenhos que serve como gatilho para disparar uma conversa ou entrevista (Bovo, 2011), onde o entrevistado vai representando suas subjetividades, emoções diante do papel e as relatando para o entrevistador, desenrolando uma conversa a partir disso. O entrevistador reconhece a partir desse momento emoções que também lhe atravessam por meio de um corpo vibrátil, (Rolnik, 1989). E por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada, onde por meio de questões prévias e abertas surgiram novos questionamentos na conversa

e os entrevistados puderam reformular pensamentos, justificar pontos de vistas e ações quanto sobre a cultura do território campo.

Visitando o estádio, da filosofia da diferença, fomos fazendo diferentes “roubos”. Como assim? Em partidas de futebol o roubo é muito comum, ambos jogadores das equipes precisam roubar a bola do adversário para partir em disparada ou em lances rápidos para montar um contra-ataque eficaz para desmanchar a defesa adversária e fazer o gol. Gallo (2007), pensando com Deleuze propõe que nos apropriamos de conceitos já existentes dando novos significados. E então, essa ressignificação de conceitos prévios são “roubos” e esses são bons. Assim então vamos roubar conceitos para construção de jogadas para chegar ao clímax de qualquer que seja a partida de futebol.

Nesse processo de estudar a educação do campo com um olhar voltado para a filosofia da diferença ancorada em Deleuze e Guattari refletimos sobre o devir¹ professor do campo no seu contexto socioeducativo na sala de aula. O que fazemos tendo como base a ótica deleuziana e a multiplicidade do sujeito e seus desdobramentos na Educação Matemática. Por isso, o campo como espaço geográfico é também solo fértil no estudo da pesquisa e a escola nele inserida traz características que contribuem para o olhar múltiplo do ser e de seu contexto social, histórico e educativo. Desta maneira o professor do campo em sua atuação tem a centralidade no estudo acadêmico que pretendemos realizar com esta pesquisa.

No entanto, a Educação do campo não só deve ser entendida com a micro visão no espaço escolar, vai muito além do olhar simplista. É com base na teoria freireana que temos outros olhares sobre o paradigma da educação e reconhecemos a importância dos processos educativos na formação humana que envolve aqueles que por vezes foram brutalmente marginalizados, oprimidos, excluídos e relegados (Lima *et al*, 2021) a um estado de invisibilidade na sociedade como os pobres, os indígenas, os sem-terra, os sem-teto, os sem trabalho e os camponeses e camponesas.

Assim, a sensibilidade do nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire, em que coloca a conscientização do ser como ato político-pedagógico é tida como potente. Desta forma, a Educação do Campo tem uma amplitude que vai muito além da escola e seus entornos, transpassa os movimentos de encontros entre diferentes personagens que

¹(DELEUZE; GUATTARI, 2014) trazem pistas de Devir ainda que não se trate de um conceito explicativo e definitivo, mas como pista de um constante movimento de singularidade instaurando relações e movimentos de repouso, de velocidade e lentidão, em proximidade do que estamos a ponto de vir a sermos, e em que seremos. Nesse sentido, o devir faria parte do desejo.

habitam aquele espaço comum: o campo. É também um movimento político de lutas, conscientização de valores e conquistas.

Lima, Hage, Souza (2021), referenciam que a educação do campo no olhar da teoria freireana se sustenta na possibilidade de transformar o oprimido em liberto, sejam esses homens e mulheres que lutam por direito à terra, reforma agrária, por educação perto de suas residências ou em outro local, e pela valorização de seus saberes acumulados na própria comunidade. Por essa razão que:

[...] Freire saúda a marcha dos sem-terra e louva a boniteza da luta e as contribuições para a consolidação democrática. O Movimento Nacional da Educação do Campo admite esses princípios, e outros que deles derivam, como a problematização e a crítica à realidade, a constituição de coletivos, a intervenção social, a proposição de projetos contra hegemônicos de sociedade e de educação. (Hage, Lima, Souza, 2021, p.8)

A nossa pesquisa teve início em leituras preliminares e em ambientes acadêmicos para termos noções e clareza do que poderíamos estudar dentro da teoria Filosofia da Diferença e do campo de estudo Educação do Campo. E sua relevância está relacionada com o fato de se tratar de um estudo que traz em seu bojo um olhar convergente da filosofia da diferença, da educação do campo e da educação matemática, como mencionado anteriormente.

A cada momento que construímos uma profundidade nas leituras e nos autores como, Gallo (2007), Bovo (2011), Queiroz (2015), Rolnik (1989) e outros nos deparamos com diversos conceitos construídos. Conceitos esses que traçam um sistema de complexidade para adentrarmos na Diferença a qual Deleuze se debruça a partir do encontro com o que já foi dito, assim, acontece um roubo do “velho dito” para constituir-se um novo falado. Escolhemos na pesquisa abraçar esses conceitos para dá língua de expressão das suas emoções através de vibrações corpóreas: devir, rizoma, subjetivação, dispositivo, fora, corpo vibrátil, cartografia, linhas de forças e territórios.

CAPÍTULO II

ESTÁDIO FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Fotografia 2 - Arena de Pernambuco



FONTE: Correio do Povo. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/esportes/n%C3%A1utico-entra-em-conflito-com-arena-pernambuco-e-leva-jogo-para-est%C3%A1dio-do-arruda-1.187491>. Acesso em: 28 maio 2024.

2- ESTÁDIO FILOSOFIA DA DIFERENÇA

O dicionário da língua portuguesa define estádio como um espaço específico para realizar competições esportivas, dentro dele as partidas de futebol são permeadas de emoções. Alguns comportamentos, regras e conceitos ganham sentido dentro de um campeonato esportivo no estádio. Considerando que a presente pesquisa será realizada no estádio filosofia da diferença, utilizamos em nossa discussão conceitos que só possuem sentido dentro desse território e que, permite produzir ciência sem perder o rigor científico ainda que transitando entre as emoções e a linguagem de corpos dos sujeitos.

A presente pesquisa encontra na Filosofia da Diferença um plano de imanência fecundo para transitar e ser o foco de discussão para dar espaço às emoções e à linguagem dos corpos. Iniciamos com a pergunta, postulada por Deleuze e Guattari (2014), O que é filosofia? “A palavra vem do grego sobre duas junções: *philia* (amizade) e *sophia* (conceito)” (Gallo, 2007, p.21) e está relacionada a arte de construir, de abstrair e produzir conceitos em diferentes momentos (Ibidem, p.22). Já em relação ao filósofo, temos que:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência [...] pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. [...] Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. (Deleuze; Guattari, 2014, p. 13)

O filósofo é o fabricante de conceitos que durante o processo de criação vai colocar sua assinatura naquilo que agora é sua prole, a partir disso tudo se encaminha para a competência que lhe é própria de genitor. Por isso, a filosofia valida a função de um filósofo. Em Gallo (2007), vemos que Deleuze e Guattari (2014), trazem um novo olhar para filosofia: “O golpe que eles desferem contra as noções correntes de filosofia é certeiro. A filosofia tem uma ação criadora (de conceitos) e não é uma mera passividade frente ao mundo” (Gallo, 2007, p. 22). Temos uma clara demonstração de que a filosofia da diferença é um constitutivo da realidade que tem dois princípios: a singularidade e a multiplicidade. O primeiro tem como olhar o sujeito partindo de uma realidade composta de particularidades, o segundo tem um olhar multifocal sobre como a realidade de cada um se compõe para traçar a visão de completude do sujeito. Princípios estes que podem ajudar vários fenômenos, entre eles o da aprendizagem.

A aprendizagem é algo inerente a qualquer ser humano que se proponha a ter uma postura de descobrir o maravilhoso mundo do conhecimento a cada novo momento. E um dos locais mais propícios para isso acontecer é a sala de aula, mas não é o único, pois onde existe um conhecimento há possibilidade de aprendizagem, pois, ela se dá pela multiplicidade de acontecimentos que envolvem as relações humanas.

Na área da matemática não é diferente, é necessário considerar as singularidades do processo, o que não é simples, assim definir como cada sujeito aprende não é nada fácil, pois, “Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Deleuze, 2006, p. 238). E esse aprender materializa-se pela coletividade entre sujeitos e o meio, que estão em constante ação e afetos. Assim, o professor precisa estar atento a essas multiplicidades no apreender, constituindo-se a partir das realidades vivenciadas nos territórios que adentram.

Segundo D’Ambrosio (2013), a sociedade é produzida por meio da cultura, e por isso a escola e a educação de matemática são alimentadas por uma maneira de pensar, agir, interagir e raciocinar específicas de grupos sociais. As escolas são instituições históricas e culturais que podem e se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é terreno diferenciado único que tem seus agentes como protagonistas de suas ações, visões e vontades. As quais estão organizadas em subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local (Viñao Frago, 1998).

Na vivência em uma instituição escolar professores e estudantes partilham diversas experiências de condutas, crenças, emoções, valores, formas de compreensão e, também, conflitos e formas de agir diferentes, que os caracterizam como grupo. De acordo com Sacristán (1999), é o caráter de comunhão que cria o contexto e regula as atividades do grupo. Assim, é a natureza compartilhada das ações que gera a cultura da escola, e não experiências individuais não transmitidas. Além da experiência proporcionada a seus próprios agentes, ações compartilhadas produzem padrões sociais (rotinas, regras, formas de saber fazer) que são utilizados não só no momento de sua produção, como também em ações futuras.

Mergulhamos nos estudos do filósofo francês Gilles Deleuze para compreender entre outras coisas a capacidade de criar conceitos por meio da filosofia, uma vez que ela “É uma arte de construir, de abstrair e produzir conceitos em diferentes momentos”. (Vitkowski, 2017, p.74). Para Gallo (2007, p.2), “[...] Deleuze e Guattari apresentam que criar conceitos pode ser, um ato de roubo de outros conceitos e esse roubo seria uma ação

de criatividade, já que temos tendência a transformar aquilo que nos apropriamos”. Aí temos bem claro um dos papéis do filósofo que seria de emergir com novos conceitos e dizer a quais problemas eles podem contribuir para solucionar.

Segundo Souza (2019), o conceito de filosofia da diferença, apresentada por Deleuze e Guattari é que ela seria, uma filosofia da multiplicidade, da singularidade, do devir, da alteridade e do subjetivo. Sendo por isso que ela nos possibilita um olhar para o singular e ao mesmo tempo para a multiplicidade dos sujeitos que compõem a sociedade. A filosofia da diferença deleuziana nos faz pensar as multiplicidades que compõem e enriquecem a educação, na sua totalidade, o jeito singular de se fazer presente, agir, pensar, dar valor e se modificar enquanto seres dotados de desejos e de mudanças nos seus territórios.

Se a filosofia da diferença é um âmbito de pensar a multiplicidade, é com Deleuze que temos a caracterização do filósofo que vive essa multiplicidade e por tal razão Gallo (2007) postula que a filosofia é uma teoria das multiplicidades. Assim Deleuze, vai dizer que em princípio estudar outros filósofos é importante da história da filosofia e a partir daí, começar a pensar em (um novo), e que: “Essa repetição (que é também, necessariamente, diferença) que Deleuze faz dos filósofos é antes de tudo um roubo” (Gallo, 2007, p.18, grifo do autor).

Assim, a diferença está em ter novos olhares a partir de algo já constituído, contudo, dá nova interpretação do posto como verdade sólida e consumada.

Se tivermos que ler a obra de Deleuze como um ataque ou uma traição aos elementos da tradição metafísica ocidental, temos que compreender tal postura como uma afirmação de outros elementos dessa mesma tradição. Em outras palavras, não podemos ler a obra de Deleuze como se estivesse “fora” ou “além” da tradição filosófica, ou mesmo como uma efetiva via de escape daquele bloco; ao invés disso, devemos encará-la como a afirmação de uma **(descontínua, mas coerente)** linha de pensamento que permaneceu suprimida e latente, mas, não obstante, profundamente embebida na mesma tradição (Hardt, 1996, p.21-22, grifo do autor).

Isso aconteceria como um olhar para a tradição filosófica de outra maneira, ou seja, de maneira diferente. Não basta redizer o que foi dito por outros, mas fazer como numa obra de arte, pintar aquilo que imagina e deixar os “outros” através de seus olhares interpretarem o visto. É com esse olhar múltiplo, que o próprio Deleuze teve diferentes encontros com áreas diversas: o cinema, a literatura, a psicanálise é um dos mais frutuosos encontros foi com o também filósofo Félix Guattari.

Alicerçados na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1997) que colocam o devir como um fator de constante transformação do ser, assim, reconhecemos o professor como um sujeito inacabado em profunda transformação, que precisa pensar e refletir a cada ação, para assim construir novos saberes, onde o professor do campo se refaz a cada dia que chega na sala de aula, vive em uma constante transformação para despertar no alunado o conhecimento matemático desafiador que irá os ajudar a resolver situações que envolvem o raciocínio no seu dia-dia.

Dessa maneira é importante destacar que “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (Deleuze; Parnet, 1998, p.3). Para Souza (2019), o sujeito resulta dos processos de subjetivações que lhe atravessam, se encontrando em um estado de eterna inconclusão. Desta forma a caracterização do Devir professor é o pensamento dele como um sujeito em transformação contínua, um eterno estado de estar sendo. Por meio do pensamento deleuziano Queiroz (2015), apresenta o devir como:

[...] rizomáticos, não cópias, não repetições, não têm início nem fim, apenas o interminável movimento de estar sendo, não se tornam nem vão se tornando, pois não têm um fim. O tornar-se passa a ideia de que o movimento, em algum momento, para por ter alcançado seu objetivo, que é o de se tornar algo (p. 32)

Consequente, temos o devir não como algo a ser alcançado, finalizado, finito, em vez disso é um verbo conjugado no gerúndio, fazendo, expressando, colocando e constituindo-se como tal. É nesse infindo movimento, que o professor vai se compondo e possibilitando diferentes estados de si. O devir professor é como um barco à deriva entregue aos espaços que adentra, buscando no encontro com o outro e com o meio forças e afetos que lhe capturem. Assim, é nos movimentos de territorialização e desterritorialização, que subjetividades são desconstituídas e constituídas, conduzindo o trabalho docente na educação do campo.

Deleuze e Guattari (1995) conceituam o movimento de territorialização semelhante a um ato de adentrar em um novo território seja na abrangência do psicológico, do sociológico ou do geográfico. Seguindo essa visão a partir de uma ampla definição e abordagem os autores definem o território como efeito do desejo, é como o desejo realiza diversos agenciamentos consequentemente. É na obra desses autores que se caracteriza como desterritorialização o movimento de saída e/ou abandono de um determinado território, e em consequência o surgimento de novos desejos, a composição

de agenciamentos e linhas de fuga. Assim, o sujeito pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, enveredar-se em rota de fuga e até sair do seu curso e destruir seu espaço dando lugar a outro (Deleuze, Guattari, 1995).

Traçar algumas tessituras sobre a filosofia em especificamente a diferença é antes de tudo lançar sobre essas linhas um ato de coragem para atravessar territórios emocionais e ousar a transgredir pensamentos outrora linear e avançar pelo ato de roubar conceitos deleuzianos (Gallo, 2015). Consequentemente, isto se caracteriza por uma atitude corajosa como também extremamente criativa. Quase que sempre “[...] retomar um conceito filosófico é recriá-lo, é dar-lhe novas e antes insuspeitas- às vezes, até mesmo improváveis – significações” (Gallo, 2015, p. 1). Fazendo esse exercício do ato do “roubo” como atitude de ressignificar conceitos antes já formulados podemos estar agindo de forma a dá multiplicidades de ideias e atitudes para agir a cada momento diante de realidades acontecidas no nosso cotidiano, agindo com devir não apenas no espaço físico, como também nas emoções que emergem de nossas atitudes.

Se é fato que na filosofia da diferença o roubo de conceitos se faz necessário, vemos que Deleuze fez isso como um pintor retratista porque a sua produção filosófica começa estudando outros filósofos que lhes precedeu (Hume, Bergson, Spinoza, Leibniz, Kant, Nietzsche), mas para Deleuze e Guattari a filosofia não é apenas repetir os outros. É algo bem mais profundo que exige estudo e pensamento como também ação, com isso, é difícil fazer filosofia (desenvolver um pensamento novo) sem retomar o já pensado (Gallo, 2007).

Para Gallo (2007), a constituição filosófica é um ato de solidão, no entanto, seria uma solidão que produz encontros já que se debruça na conversa com outros.

Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo. Nesse sentido, a filosofia de Deleuze pode ser vista como um desvio” (Gallo, 2007, p.15).

O encontro entre Gilles Deleuze e Félix Guattari que começa uma profunda colaboração com *O Anti-Édipo* (1972), *Kafka – por uma literatura menor* (1975), *Rizoma* (1976), *Mil Platôs* (1980) e *O que é filosofia?* (1992). A filosofia deleuziana constitui-se na atenção do mundo e no tempo presente, que isso implica em perceber os pequenos

detalhes que são o que de fato importa. Para o filósofo, existe uma voz do Ser, “multiplicada” e “diferenciada” em infinitas tonalidades.

Para Deleuze e Guattari (1992), a suas visões de filosofia tem uma capacidade de criação dos conceitos latentes e não apenas uma mera passividade frente à complexidade do mundo. Para eles, a filosofia também não pode ser entendida com essas três vertentes: contemplação, comunicação e tão pouco como reflexão. Diante do exposto, Gallo (2015), traz uma definição de conceptualização do que é um conceito na sua essência “Podemos definir o conceito como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido” (p. 4).

Para tanto, temos algumas características básicas para os conceitos. Primeiro todo conceito é assinado, a assinatura vai no direcionamento que é um estilo próprio de cada qual pensa e escreve sobre alguma coisa; Segundo todo conceito é uma multiplicidade é um todo cheio de pedaços, ele a cada vez que se manipula-o gera uma nova possibilidade; Terceiro todo conceito é criado a partir de problemas ele nunca é criado do nada, sempre deve encontrar um novo problema que fora mal colocado pelo filósofo; Quarto todo conceito tem uma história não pode-se imaginar que a história do conceito é horizontal ; ao contrário, é um cruzamento em diferentes direções, uma história em ziguezague ou enviesada; Quinto todo conceito é heterogêneo é uma significação singular em um mundo possível e que se enche da multiplicidade de possibilidades, por consequência a filosofia não se presta ao papel de ter respostas prontas e que tenha cunho de absoluta verdade; Sexto todo conceito é incorpóreo ele não tem coordenadas ou espaço-temporal, mas apenas ordenadas intensivas. “Pois, ele é sempre um dizer do acontecimento, por isso, não se diz a coisa ou a essência, ao evento, o conceito é sempre um devir” (Gallo, 2007, p.25).

Para Souza (2019), os estudos Deleuziano apontam três elementos que se interligam dando sentido aos estudos no território da filosofia da diferença, o conceito, multiplicidade² e plano de imanência³. Sobre os quais consideramos que,

[...]o conceito é acompanhado por eventos históricos que o antecede, representa de modo isolado uma multiplicidade, um devir. Surgem dentro de um plano de imanência instaurado para resolver um determinado problema, assim os conceitos estão interligados dentro de um plano de imanência. Apesar dos conceitos estarem interligados com outros conceitos, quando o recriamos ele se torna parte de um plano de imanência, de tal modo que se buscarmos referências para um determinado conceito fora de seu plano de imanência não teremos êxito (Souza, 2019, p. 51).

Por isso, os conceitos no plano da imanência podem ao colidir modificar-se ou produzir novos conceitos, gerando uma espécie de rizoma, que se entrelaçam e seguem mergulhando no caos da existência humana. Os filósofos advertem nesse sentido que:

O plano de imanência toma do caos determinações, com as quais faz seus movimentos infinitos ou seus traços diagramáticos. Pode-se, deve-se então supor uma multiplicidade de planos, já que nenhuma abraçaria todo o caos sem nele recair, e que todo retém apenas movimentos que se deixam dobrar juntos (...) Cada plano opera uma seleção do que cabe de direito ao pensamento, mas é essa seleção que varia de um para outro. Cada plano de imanência é Uno-Todo: não é parcial, como um conjunto científico, nem fragmentário como os conceitos, mas distributivo, é um 'cada um'. O plano de imanência é folhado (Deleuze, Guattari, 1992, p. 68).

Por conseguinte, a filosofia seria, ao mesmo tempo, criação de conceito como também seria a instauração do plano. Logo, o conceito é o começo da filosofia e o plano sua real instauração. Caso contrário, os conceitos estavam vagando no vazio sem seu real sentido (Gallo, 2007). Desta maneira, enxerga-se no tempo filosófico possibilidades de

² As multiplicidades são a própria realidade e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; as suas relações, que são devires; a seus agenciamentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (Zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8).

³ Plano de imanência é fundamental para a criação filosófica, pois o plano é o solo e o horizonte da produção conceitual (Gallo, 2015, p. 6). Com isso, temos no solo da Filosofia da Diferença a nossa imanência para percorrer toda uma jornada com os jogadores na pesquisa.

coexistência de vários planos não se limitando ao antes e depois, mas os sobrepondo. “É um devir infinito da filosofia, que atravessa sua história, mas não se confunde com ela[...] A filosofia é devir não história; ela é coexistência de planos, não sucessão de sistemas” (Deleuze, Guattari, 1992, p. 78).

Souza (2019) apoiada em Peters (2000) traz uma consideração de que o sentido de multiplicidades vem como expressão do conceito de diferença para romper dicotomias presentes nos sistemas estruturados. Trazendo como categorização as formas excludentes do que é verdadeiro ou falso, certo ou errado. “A diferença Deleuziana nos permite pensar as multiplicidades que compõem e enriquecem[...] o jeito singular de se fazer presente, agir, pensar, dar valor e modificar-se” (Souza, 2019, p.56).

A filosofia torna-se um traçar mapas, um trabalho para cartógrafos, que está aposto de deixar fluir emoções que lhe toca. O filósofo habita planos de pensamento, circula por eles, anda, se permite ser atravessado pelos afetos de cada plano, seu corpo ressoa, vibra. Há inúmeros mundos no mundo, cada um com seu universo, seus problemas, suas vidas, e seus conceitos. A filosofia é um espaço que se habita, oferecendo novas maneiras de pensar, precisamos entender mais de estratos e condensações do que de cronologias, sucessão de sistemas e verdades eternas. “A ida-e-volta incessante do plano, o movimento infinito. Talvez seja o gesto supremo da filosofia: não tanto pensar o plano de imanência, mas mostrar que está lá, não pensado em cada plano [...] o que não pode ser pensado, e todavia deve ser pensado”(Deleuze, Guattari, 1992 p. 73).

Escola local de afetar e ser afetado. É possível? É um campo aberto de muitas possibilidades e local de aprendizagem não apenas e unicamente formal, mas um espaço onde circula multiplicidade de conhecimentos, histórias e emoções. Nesse sentido a escola traz na sua essência uma característica de acolher mundos diversos que agenciam⁴ a cada momento os sujeitos deste espaço geográfico.

A aprendizagem pode ocorrer pela multiplicidade de acontecimentos e na relação entre pessoas. É necessário considerar as singularidades do processo, o que não é simples, assim definir como cada sujeito aprende não é nada fácil. “Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro. ” (Deleuze, 2006, p. 238). E esse aprender materializa-se pela coletivização entre sujeitos e o meio, que estão em constante ação de afetação, que de acordo com Pelbart (2008, p.1

⁴ Os agenciamentos para Deleuze e Guattari (2014), são máquinas de produção de realidades materiais e semióticas, o que acarreta a recepção do que se é desejado.

apud Queiroz, (2013), p. 2) “[...] somos um grau de potência, definido por nosso poder de afetar e ser afetado”, sendo uma experimentação em potencial.

Para a filosofia da diferença o conceito de Devir é tido como algo dinâmico, Deleuze e Guattari (1997) colocam o devir como um fator de constante transformação do ser(professor) onde se percebe como um sujeito inacabado em constante transformação, pensar e refletir a cada ação, e construindo novos saberes o professor do campo se refaz a cada dia que chega na sala de aula em uma constante transformação para despertar no alunado o conhecimento matemático desafiador, e assim resolver ou trazer soluções a situações no seu dia-dia. “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (Deleuze; Parnet, 1998, p.3)”.

Para Souza (2019), o sujeito resulta dos processos de subjetivações que lhe atravessam, se encontrando em um estado constante de feitura. Desta forma a caracterização do Devir professor é o pensamento dele como um sujeito em transformação contínua, em seu contínuo “estar sendo”.

É neste movimento de constante transformação que o sujeito é atingido por diversas linhas de forças, dentre estas os processos de subjetivações, onde ele age afetando ou sendo afetado, por isso “[...] o poder de afetar e ser afetado” (Levy, 2011, p. 3) é a constituição de subjetivação que ocorre pela relação de força de si com o poder de se deixar tocar.

Deleuze vai dizer que é uma “dobra de força” que se molda a partir de nossa própria relação de força consigo (Deleuze, 1998). Assim, o verbo subjetivar é a concretude de pregas e dobras do fora, onde fatalmente podemos cair na ação de derrubar diagramas.

Ao tentar sair de uma subjetivação e cair em outras dobras do fora podemos adentrar em um dispositivo. Para nossa pesquisa entendemos que a educação do campo se constitui como um dispositivo, sendo este um desse novo multilinear que se emaranha por direções diferentes e vai produzindo linhas de forças que se afastam e se cruzam em bifurcações, ora dentro dele mesmo, ora levam para fora deste. Mas, já desembocando dentro de outro dispositivo; assim, jamais nos libertaremos do mesmo (Queiroz, 2017).

Então vejamos mais a frente uma descrição de como estamos imersos e como o dispositivo produz ou tenta produzir corpos dóceis e até mesmo obedientes. Na pesquisa Secretaria de Educação junto com a legislação, Educação do Campo que tem seus

documentos também pode constituir-se como tal. Por razões essas, Foucault (1990), vai dizer que fazem parte dos dispositivos 3 grandes linhas: Saber, Poder e Subjetividade. Os dispositivos têm como principais componentes diferentes linhas:

Linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição (Deleuze, 1990, p.155-161).

No tocante, pode-se dizer que não tem universalidade na filosofia dos dispositivos sendo que a cada linha há uma diversidade de características que se quer podemos conceituá-las na sua totalização. Dentro do dispositivo sempre existem na sua composição linhas de forças que levam a direções múltiplas e se entrelaçam ou afastam-se indo de um ponto a outro fazendo curvas, seguindo retas contornando obstáculos até mesmo penetrando as coisas, e assim, elas não cessam levando a batalhas. Deleuze vem nos esclarecer que:

A linha de forças produz-se “em toda a relação de um ponto a outro” e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, esta linha está estreitamente mesclada com outras e é, entretanto, indistinguível destas. (Deleuze, 1990, p.23, grifo do autor).

As linhas podemos dizer que são as essenciais dentro do dispositivo, já que elas integram necessariamente a dimensão do poder que também faz parte do dispositivo. As linhas de forças têm a capacidade de agenciar, dividir em diversos pedaços a subjetividade do sujeito e aprisionar dentro do dispositivo para evitar que o sujeito saia deste.

2.1 UMA CONVERSA SOBRE CARTOGRAFIA

Nos dispositivos os sujeitos são atingidos por forças que tentam agenciar, subjetivar e aprisioná-lo. Com intuito de desemaranhar as múltiplas forças que operam nos dispositivos, e saber como os sujeitos são afetados ou resistem às forças que os atingem, surge o conceito de cartografia (Deleuze, 1990). Dessa forma, buscamos aqui por meio da cartografia desemaranhar as diversas linhas de forças. A cartografia utilizada aqui pelo narrador é um conceito presente no campo de estudo da filosofia da diferença, que permite ao pesquisador adentrar por muitos caminhos e possibilidades em busca de dados que possibilitem entender o fenômeno estudado.

A cartografia é:

[...] um caminho que nos ajuda no estudo da subjetividade dadas algumas de suas características [...] não comparece como um método pronto [...] A cartografia é um procedimento ad hoc, a ser construído caso a caso. [...] Um método processual vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios (Passos; Kastrup; Escossia, 2009, p. 76).

Dessa forma, podemos dizer que a cartografia é um caminho intermezzo, ou seja um intermediário. Não importa em que lugar teve início a história que vai ser contada; na cartografia, o que importa é o presente, o hoje, o agora que põe em relato. Se partirmos do pressuposto de que estamos pesquisando o acontecimento, então não é possível definir o caminho a seguir, tampouco acreditamos na neutralidade em relação ao sujeito da pesquisa. Porém, o cartógrafo tem como prioridade o desejo no campo social para lhe conduzir ao território existencial e cunhar matéria de expressão de sentido.

O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência...até os fantasmas, inconscientes[...] (Rolnik, 1989, p. 1).

Para a autora o cartógrafo é um ser “antropófago” aquele que “Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias” (Ibidem, 1989). Com base nas definições de cartografia presentes na obra de Deleuze, Guattari, (1995), temos que, o cartografar acontece concomitantemente com a construção de mapas que é diferente de um processo de decalques, pois, estes consistem na reprodução pura e igual ao que era antes e que não admitem rupturas, quebras ou algo diferente do desenhado anteriormente. Assim, “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo” (Deleuze; Guattari 1995, p. 22).

Ao decorrer do processo de abertura dos mundos possíveis dentro da cartografia como mapa da representação não do espaço geográfico e físico, na representação do desejo que se apresenta dentro das paisagens psicossociais encontramos na autora Suely Rolnik o apoio teórico para trabalhar dentro deste universo dinâmico e intenso que é mergulhar nas intensidades que se abrem pelas formas de linguagens. Além da autora supracitada fomos buscar outros autores e outras pesquisas acadêmicas que discutem o tema. Como quase sempre dentro da filosofia da diferença não se tem uma definição posta

e imutável ficamos a priori com definições provisórias de Rolnik (1989). Dito isso, a mesma autora nos mostra que,

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (Rolnik, 1989, p. 15).

Com tudo, a mesma autora traz como papel do cartógrafo a capacidade de mergulhar intensamente em elementos possíveis para confecção da cartografia: dar língua aos afetos e ter atenção na linguagem dita ou não, mas que está expressa em detalhes ou em desenho. Nessa perspectiva da cartografia é fundamentada na obra de Deleuze e Guattari, sobretudo a partir do texto “Rizoma”, do livro *Mil platôs*, originalmente publicado em 1980. Rolnik (2006), assim como Passos, Kastrup e Escóssia (2009), são referências no Brasil que apresentam uma construção coletiva que remete à cartografia como um modo de pesquisar para acompanhar processos de produção de subjetividades.

Sendo assim, a cartografia lida com a subjetividade, algo que é simultaneamente singular e coletivo. Por isso não é nada estanque, está sempre em movimento, e se caracteriza por ser relacional, por estabelecer relações entre o sujeito participante e o seu meio. Tendo em sua essência o jogo de estar sendo um movimento de idas e vindas que se entrelaçam entre o meio, o sujeito e o objeto. Dar-se-á sentido a cartografia o está no acompanhamento de percursos, nas implicações em processos de produção e na conexão de redes ou rizomas (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009). Com isso, a cartografia surge como princípio do rizoma, conceito construído por Deleuze e Guattari (2011), em razão das linhas, conexões, heterogeneidades e multiplicidades experimentadas na realidade que se apresenta.

Autores como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia no livro *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* trazem de forma diferente algumas discussões do que pode ser a cartografia por meio de “pistas” como eles mesmos colocam e nesse caso são oito.

A cada pista vão descrevendo e relatando situações que constrói ideias de como o método cartográfico pode ser instrumentalizado na pesquisa da subjetividade dos sujeitos. Para isso, o método cartográfico não se vê como algo pronto e acabado, com regras gerais para serem aplicadas (Kastrup, Barros, 2009), com isso se utiliza de pistas como “[...]”

referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no percurso da pesquisa” (Passos et al., 2009, p. 13). Agora segue em resumo cada pista apresentada na coletânea de textos organizados no livro pelos autores:

Pista 1 – A cartografia como método de pesquisa participação ou investigação-interação – Para Passos e Barros a pesquisa tem uma configuração na caminhada do percurso orientado pelo plano da experiência e intervenção, que transforma a realidade ao modo que a compreende, em um processo bastante dinâmico de relações dos efeitos sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento, rompendo com a formatação conservadora de que em primeiro momento conhece para depois transformar. Para Passos, Barros (2009), toda pesquisa seria conseqüentemente uma intervenção do objeto a ser pesquisado.

Pista 2 – O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico – de Virgínia Kastrup, coloca que a atenção cartográfica é flutuante, concentrada e aberta e pode ser inibida pela atenção seletiva, desta forma, a orientação teórica solicita cuidado para que o pesquisador não se perca durante o processo de pesquisa, pois apoiada em Freud e Bergson apontam que deve-se ter bastante atenção a tudo e em tudo, ao modo que, a atenção flutuante possibilita o conhecimento sobre aquilo que não está óbvio e evidente, mas que se encontra lá para ser percebido.

O que corrobora com diz Rolnik (1989) “Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender” (p. 2). O cartógrafo deve estar sempre atento para qualquer linguagem e movimento do desejo que lhe serve como expressão para criar sentido que possa ser cartografado.

Pista 3 – Cartografar é acompanhar processos – Segundo Barros e Kastrup é preciso acompanhar com proximidade processos inventivos que produzam subjetividade. Consequente, nesta pista encontra na pesquisa etnográfica elementos que a aproximam da cartografia. Já que, é necessário na aproximação do campo de pesquisa uma postura participante do pesquisador para vivenciar a realidade de dentro, acompanhando os contextos internos e externos, entendendo as representações singulares do território observado.

Pista 4 – Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia – Kastrup e Barros apresentam a indicação Deleuziana para o desembaraçamento das linhas que

compõem os processos de criação e trabalho do investigador, como sendo essas, as linhas de visibilidade, as de enunciação, as de força e as linhas de subjetivação. Indicam as características de regularidade no funcionamento de dispositivos na cartografia: a articulação da repetição e a variação, e as duas dimensões indissociáveis: a pesquisa e a intervenção.

Pista 5 – O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica – Escóssia e Tedesco colocam a cartografia como um processo de conhecimento que tem em si uma preocupação em traçar o movimento próprio no decurso constante de sua produção e como prática de intervenção. Nessa direção, aborda um duplo movimento no plano de forças: a noção do coletivo transindividual definida pelas ciências humanas e sociais para as práticas de pesquisa; a segunda, de natureza empírica, como estratégia ao exercício do conceito de coletivo, como plano efetivo da experiência do conhecer/fazer próprio da cartografia e da pesquisa-intervenção.

Pista 6 – Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador – Passos e Eirado defendem a ideia de dissolução do ponto de vista do observador como mero agente da passiva sem envolvimento com o objeto. Isso significa que, ao cartógrafo, é requerida uma abertura aos diversos pontos de vista que habitam uma mesma experiência, sem deixar-se dominar pelas aparências. É preciso ir abrindo caminhos para as multiplicidades, e com isso, vai adentrando em tessituras que podem levá-lo a lugares outros.

Pista 7 – Cartografar é habitar um território existencial – Alvarez e Passos definem o cartógrafo e colocam a condição essencial de aprendiz. O campo territorial é descrito como aquele que não pode ter a identidade de suas certezas, mas a paixão de uma aventura, o que não significa um salto no escuro, no entanto, um lançar-se ao cultivo de uma experiência implicada.

Assim, exige-se um mergulho no território em que se perdem as certezas, mas se encontram os modos concretos e singulares de expressão muito mais plural e rica, que é a pura exigência da experiência, construindo um território de um saber “com” e não “sobre”. O aprendiz-cartógrafo vai percebendo que não há outro caminho para o processo de habitação de um território senão aquele que se encontra encarnado nas situações.

Pista 8 – Por uma política da narratividade – Passos e Barros Evidenciam uma preocupação metodológica nas narrativas como procedimento e que levam a reflexão sobre política de narratividade, onde os dados coletados da pesquisa, a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) indicam

maneiras de narrar. Enfatizam o quanto a escolha desta posição, a narrativa (ethos da pesquisa) não pode ser desarticulada das políticas que estão em jogo como: políticas da subjetividade e políticas cognitivas.

Nas paisagens sociais dos sujeitos a cartografia vem mapear movimentos de transformação através das relações e afetos tangíveis na linguagem dita e não ditados nos mundos vividos. Nestas possibilidades vai acompanhando as entradas e saídas nos mundos vivenciados e também o desmanchamento de mundos e adentrando e novos. Rolnik (1989), vai dizer que na cartografia vai dando-se língua para os afetos que pedem passagem, e para isso, devemos estarmos atentos às linguagens que são elementos de composição da cartografia. Como uma espécie de Mapa dos afetos Deleuze e Guattari (2011) diz:

Ele pode nos capturar, nos agenciar, pois nele há “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestatificação [...] É uma multiplicidade” (p. 18).

Queiroz (2013, p.4), vem dizer que:

[...]todo mapa é uma espécie de convite, em que você dentro deste pode ter diversos olhares, como um caleidoscópio, em que ao manipulá-lo obterá múltiplas imagens, sendo algo dinâmico, sem início, nem fim, apenas o meio, o momento e esse pode conduzi-lo a outros caminhos distintos daquele pelo qual você “iniciou” o movimento[...]

No mapa traçado na cartografia, o cartógrafo tem que deixar as vibrações dispersas pelo outro corpo através da linguagem tocar, como Rolnik (1989) fala de um corpo vibrátil e na dinâmica de se deixar afetar e conduzir por diferentes caminhos.

2.2 TERRITÓRIO OUTRO: DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO

Dentro das entradas e saídas nos mundos e do desmanchamento desses mundos se sustenta a temática conceitual da desterritorialização e reterritorialização. Haesbaert (2003, 2009), alerta que a desterritorialização é um fenômeno em nosso tempo, havendo duas dimensões principais para a desterritorialização e reterritorialização. Uma dimensão política e cultural, para a primeira consiste em se destituir de antigos laços de integração: econômicos-políticos. A segunda consiste na destruição de símbolos históricos-

identidades. No entanto, para nossa abordagem o conceito de desterritorialização/reterritorialização⁵ Ficamos com o de Deleuze, Guattari (1998), em que discorrem que onde existe um território necessariamente, haverá esses dois vetores como ponto fundamental. Esses autores criaram estes conceitos e trabalharam em suas obras como: *O anti-Èdipo*, *Mil platôs* e *O que é filosofia?* (Enes, Bicalho, 2014).

Para termos clareza nessa dualidade de vetores recorremos ao conceito de território como um espaço nutrido de emoções, ou seja, espaço existencial onde está o investimento de comportamentos, gostos, prazeres ou até mesmo dissabores. Portanto, encontramos fundamentos em autores como Guattari, Ronilk (2010), uma clareza quando se reportam:

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Ronilk, 2010, p.388).

Os autores ainda apontam que no território se encontra um ambiente propício para a subjetivação podendo haver linhas de fuga que o levem para habitar em outro território e assim:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios "originais" se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho [...] (Guattari; Ronilk, 2010, p.388, grifo do autor).

Se dentro do território é onde acontece os vetores de desterritorialização e reterritorialização como afirmam Deleuze, Guattari (1998), podemos entender que a desterritorialização é o movimento de abandono do território como uma operação de linhas de fuga e a reterritorialização, como movimento de retorno ou construção de um novo território a partir daquele inicial.

⁵DELEUZE, apud HAESBAERT, traz a necessidade de invenção de palavras "bárbaras" para se ter "A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE apud HAESBAERT, 2009, p.99).

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Fotografia 3 - Sala de aula de uma escola do campo



FONTE: Portal Vermelho. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2015/06/04/escolas-do-campo-tem-ate-15-de-junho-para-escolher-livros-didaticos/>. Acesso em: 28 maio 2024.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

No processo de estudar a Educação do Campo com um olhar voltado para a Filosofia da Diferença ancorada em Deleuze e Guattari refletimos sobre: o devir⁶ professor do campo no seu contexto socioeducativo na sala de aula tendo como a ótica deleuziana e como base para refletir sobre a multiplicidade do sujeito professor e sua relação com a Educação Matemática.

Por isso, o campo como espaço geográfico é também solo fértil no estudo da pesquisa e a escola nele inserida traz características que contribuem para o olhar múltiplo do ser e de seu contexto social, histórico e educativo. Desta maneira o professor do campo em sua atuação tem a centralidade no estudo acadêmico que pretendemos realizar com esta pesquisa, tal centralidade consiste em colocar o foco em suas composições de sentir, ver e ressignificar a aprendizagem constituída ao longo de sua vida escola e oportunizar novas aprendizagens aos seus alunos. Não podemos reduzir o campo como espaço meramente de ótica geográfica isso contrasta com a realidade atual principalmente depois um período de lutas e algumas conquistas de trabalhadores e trabalhadoras e dos movimentos sociais. Caldart (2012), diz que a Educação do Campo traduz um reflexo da realidade brasileira como fenômeno de uma política de organizações e de comunidades camponesas que traz implicações na formação humana para um projeto de conscientização da cultura camponesa como expressão de transformação da realidade de exclusão imposta por projetos neoliberais de uma sociedade. A autora completa que

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma. (grifo da autora p.259)

A Educação do Campo é uma política pública de estado que ocorre em espaços rurais e é voltada para populações como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros. Ela tem como objetivo possibilitar que crianças e jovens se desenvolvam de forma integral, em um espaço que respeite a sua cultura e valores. A Educação do Campo conta com amparo legal entre outros, o art. 28

⁶(DELEUZE; GUATTARI, 2014) trazem pistas de Devir ainda que não se trate de um conceito explicativo e definitivo, mas como pista de um constante movimento de singularidade instaurando relações e movimentos de repouso, de velocidade e lentidão, em proximidade do que estamos a ponto de vir a sermos, e em que seremos. Nesse sentido, o devir faria parte do desejo.

da LDB (Lei nº 9.394/96) que estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. Com o acréscimo do parágrafo único regulamentado na Lei 12.960/14 que trata do fechamento das escolas do campo. Vejamos:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, LDB. 1996, p. 16).

Para Lima e Lima (2013), o espaço do campo sucinta a necessidade de pensar diferentes dimensões entre elas e a formação dos professores. Este devir docente e os processos de ensino e aprendizagem têm fortes implicações para Educação do Campo, que está pautada na dialética da transformação da realidade. Neste contexto, o conhecimento dos professores sobre o Campo e seu desenvolvimento torna-se fundamental e precisa incidir nas especificidades de espaço geopolítico. Sabendo e reconhecendo os aspectos que aproximam alguns princípios norteadores da Educação Matemática e da Educação do Campo, pouco é explicitado ainda sobre suas relações, inter-relações e vivência nas escolas do espaço rural, assim temos a intenção de trazer essa discussão para o seio acadêmico.

Então, vendo o atributo de multiplicidade de conhecimentos que existe se percebe a necessidade de uma Educação do Campo que atenda as especificidades dos sujeitos do campo e que apresentem conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando seus saberes próprios das comunidades, e dialogando com os saberes acadêmicos e a construção de propostas para a matemática vista na vida no campo.

Seguindo isso, o professor precisa reconhecer os processos de ensino e de aprendizagem, como um movimento inconcluso, e deve estar atento e pronto para compreender e identificar as especificidades da sala de aula. Ouvir e refletir sobre suas ações diante dos anseios dos alunos e compreender sua realidade para despertar a

capacidade de fazer leituras e releituras de mundo. Nesse universo da sala de aula do campo o professor se encontra imerso em um constante processo de transformação e aprendizagens, o que permite ele criar novas visões de mundo e construir subjetividades a partir dos novos afetos desta modalidade de ensino.

É nesse horizonte que pensamos na relação entre Educação Matemática e Educação do Campo como territórios de um solo fértil para a visibilidade e respeito as populações do campo e de seus diversos aspectos: sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, e de raça e etnia. É na relação entre sujeitos que se põem a cultura como espaço de movimento por onde perpassa a subjetividade. Também é a centralidade da cultura a interpretação da realidade e dos comportamentos (Stuart Hall, 1997), ela tem um papel fundamental na subjetividade humana e na identidade de como percebe-se como ator social. Essa ação social tem sua representatividade tanto para os que praticam como para aqueles que observam e/ou absorvem por que esses adentram em diversos sistemas de significados para organizar e regular as relações com os demais.

Em toda minha trajetória escolar, estive envolvido com a Educação do Campo e no campo, desde os primeiros rabiscos até o 5º ano. À primeira vista, essa dualidade pode parecer a mesma coisa, porém são bem distintas. Segundo Caldart (2002), a Educação pode ser compreendida como uma forma de educar pessoas para servirem ao propósito de interesses diversos, assim não tem como necessariamente a premissa do bem comum dos sujeitos. Já a educação no campo tem objetivo de lutar e resistir por uma educação com melhoria da qualidade de vida de quem vive no espaço rural.

Autores como Hage, Lima e Souza (2021), veem uma ruptura dessas duas visões e assim, uma coabitação, já que a Escola do Campo traz um protagonismo das ações dos sujeitos e suas vivências mergulhadas nos saberes, nas histórias e dizeres, que fazem da cultura território de subjetivação, como outro território social no qual estão inseridos. “Essa escola traz na sua constituição os princípios da Educação do Campo e nasce com a força necessária para romper com a concepção que sustenta a educação rural que, como dissemos, nega o camponês e a camponesa como sujeitos de direitos” (Hage, Lima, Souza, 2021, p. 9).

Nesse sentido, a Educação no Campo⁷ traz em si um desafio de dar sentidos aos sujeitos que estão imersos no território camponês e consequentemente, fazer com que eles

⁷Hage, Silva, Lima, Souza (2022), entendem a “Educação do Campo, nesse âmbito, é propositivo na construção de uma sociedade inclusiva e concebe o campo com suas territorialidades, configurando-se em

possam pensar, refletir e escolher como quer decidir o rumo da sua vida e por conseguinte, ter suas vozes ouvidas no tocante dos direitos universais.

A Educação do Campo tem sua relevância no contexto educacional por que foi construída da luta de movimentos sociais ao longo de vários anos os quais reivindicam a acessibilidades aos direitos dos camponeses de ter uma educação digna que lhes atendam as condições sociais, culturais e econômicas.

Durante muitas décadas o campo foi estigmatizado como lugar de atraso onde se negou aos homens e mulheres o direito à educação que valorizem suas especificidades. Nas décadas de 1920, 1930 e 1940, com o desenvolvimento atrasado da industrialização se desenhou uma forma de educação rural movida pelos interesses capitalistas, a qual desconsidera os saberes e a cultura do camponês. O que diverge de sua contextualização pois, a educação do campo traz em si uma carga de intenso embate dos trabalhadores como protagonistas de direitos.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, p. 259)

É nesse sentido que trabalhadores oriundos do espaço rural onde convivem com diversos sujeitos: ribeirinhos, assentados, quilombolas, silvícolas e outros se articulam por direitos a uma educação de qualidade que atendam às suas necessidades. Nesta perspectiva, apresentamos ideias de autores que trabalham nesta ótica de dar visibilidade aos homens e mulheres camponeses. Roseli Salete Caldart, é uma das mais expoentes autores que discorrem sobre a escola do campo, um dos clássicos nesta literatura é a obra: “Dicionário da escola do campo”, em que junto com Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto trazem um compêndio sobre o tema. Outros autores se debruçam e dão suas contribuições na literatura desta temática, como Salomão Mufarrej Hage e Miguel Gonzalez Arroyo entre outros.

A educação no Brasil foi sempre pensada no paradigma urbano, com isso Arroyo (2007) tem uma idealização da cidade como um espaço civilizado que se traduz na excelência da cultura de desenvolvimento capitalista. Quando olhamos a história da

espaços de bem viver, de produção com base agroecológica e de exercício de interculturalidade” (Hage, Silva, Lima, Souza, p.190).

educação do campo podemos encontrar uma imagem reproduzida no espelho da educação urbana.

A educação oferecida aos povos campestinos nunca lhes foi emancipatória, construtora de suas identidades (Galvão, Silva, Santos, Ferreira, apud. Lima, Carvalho, Franco, 2015). Nessa ótica se tem por consequência um currículo como instrumento que é imposto pelo sistema educacional ao longo do tempo constituído como urbanocêntrico, segundo (Silva, Santos, Ferreira 2015 citado por Lima, Carvalho e Franco (2015), leva ao privilégio dos saberes urbanos e subalternizar os saberes campestinos mediante a hierarquização epistêmica.

Nessa visão eurocêntrica linear do conhecimento se materializa a colonialidade do poder e a colonialidade do ser. Estas duas formas de dominação consistem – a primeira em colocar em supremacia uma raça/povo (urbano-branco) e inferiorizar outros (campestinos-negro), divide entre modernos e atrasados. – a segunda internaliza no colonizado a subalternização por via curricular e do discurso de que só o colonizador é forte, inteligente e agraciado do dom do conhecimento válido.

Esse ideário de supremacia cultural e desenvolvimentista cristaliza o campo com uma visão de lugar de atraso, de um tradicionalismo cultural inferior. Na dualidade, cidade desenvolvida e campo atrasado é quase unânime nas políticas públicas e nos textos legais que inspiram os educadores de que o direito à educação é necessário para a cidade. Contrariando este paradigma, emerge movimentos por uma educação do campo na visão educacional de justo reconhecimento do camponês como um sujeito de direito, levando sempre em consideração a complexidade dos territórios rurais como espaços envoltos de lutas, de vidas que geram saberes diversos e de uma capacidade de produção de cultura rica para ser conhecida (Lima et al 2015).

A trajetória percorrida no bojo da Educação do Campo não é nova e nem recente, mas inaugura um novo paradigma de consciência na luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo direitos entre outros. Direitos à educação, e a uma escola viva que sejam respeitados os saberes campestinos e valorizados. Então essa educação deve ser pautada no e do campo.

No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (ibid.), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal”

(ibid.), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.(Caldart,2002, p.266).

A Educação do Campo está vinculada às experiências de lutas por projetos políticos pedagógicos que remetem os interesses da classe trabalhadora do campo (HAGE,2014), entre os diferentes povos do campo estão:

[...] povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.[...] teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enera, realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004 em Luziânia-Goiás, eventos considerados como marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo.(Hage,2014, p.35).

3.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO/ ARCABOUÇO LEGAL

Aos poucos e progressivamente os movimentos dos trabalhadores foram através da luta articulada com algumas entidades, organizações da sociedade civil e universidades federais conseguiram fomentar importantes instrumentos legais para consolidar políticas públicas para o reconhecimento da Educação do Campo como direito universal para as comunidades e respeitando as especificidades dos sujeitos. Por meio da legislação vigente e de documentos implementados pelo Ministério da Educação que a educação do campo começa a ser reconhecida no âmbito constitucional, no entanto, esse reconhecimento não se trata de uma disponibilidade do órgão em reconhecê-la como importante é fruto de lutas e muitas discussões junto aos movimentos sociais e entidades acima mencionadas.

Nestes documentos oficiais estão expressos dispositivos constitucionais que dão base legal à implementação de políticas públicas para inclusão da universalidade do direito à educação do campo com necessária observação das singularidades e particularidades. Mesmo com esses avanços e com documentos que legitimam as lutas dos movimentos sociais por uma educação emancipatória como preconizava nosso patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, tem tensões que sempre configuram na educação do campo, já que sempre lhes foi negado um lugar de direito. Tais tensões que se revelam são contraposições que rompem ou tentam romper a lógica capitalista e

hegemônica de colocar o valor mercadológico em detrimento da valorização da vida e seus saberes na cultura do lugar (Caldart, 2002).

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital (Caldart, 2002, p. 262)

A lógica capitalista dominante vem colocar a educação do campo como uma preparação para a modernização de relações na agricultura através do agronegócio e manutenção de mão de obra desvalorizada e sem perspectiva de insurreição. Porém, daí vem as lutas articuladas que os movimentos de trabalhadores camponeses fazem por suas demandas na direção de outro projeto de valorização não apenas econômico no campo, contudo social e cultural.

Essa modalidade de educação como uma prática social que está em processo constituição histórica que segundo Caldart (2002) teria em suma as seguintes características:

I- Luta social pela educação com o protagonismo dos trabalhadores do campo; II- Forma de pressão por políticas educacionais coletivas e sua efetiva materialidade; III- Acesso à reforma agrária com adição de soberania alimentar neste território; IV- Trabalho com a riqueza social e cultural dos trabalhadores rurais para superação da dualidade cidade/campo no tocante das relações sociais capitalistas; V- Entendimento de que a educação do campo não nasce de uma teoria educacional, mas de uma prática social com luta por direitos. Não nega a teoria como forma de existência para cumprir seu papel social; VI- Existência da escola como espaço fundamental na formação de trabalhadores e na produção de conhecimento como forma de resistência; VII- Luta através da educação do campo e luta contra a tutela exclusiva do estado como promotor de educador superior e VIII- Educadores como agentes de mudanças e transformação na luta de valorização do Campo como espaço vivo e dinâmico (CALDART, 2002, p. 263).

A lista acima das características da educação do campo não pode ser vista apenas como forma de superação de contradições que permeiam a dinâmica educacional, tem como tripé espaço - (campo) – educação - política.

3.2 BREVE OLHAR NOS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao final dos anos de 1990, surge o Movimento da Educação do Campo para através das lutas do povo camponês em enfrentamento para superar o modelo traçado na concepção da educação rural idealizada em um modelo verticalizado de assistencialismo resultado na segmentação ideológica do capital e das elites agrárias.

Seguindo essa linha de raciocínio, Arroyo (2007), fala que, os movimentos sociais trazem em si uma coletividade de interesses que se organizam no campo de lutas dos direitos que podem trazer redefinições nos diferentes ambientes da cultura dos povos camponeses. Dessa maneira, seria propício enxergar que os movimentos sociais veem reivindicar direitos, e o agenciamento de sujeitos históricos que tendem a construção de uma sociedade dos direitos do homem e da mulher camponesa.

A resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 concebe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, definindo os princípios fundamentais para a funcionalidade desta modalidade de ensino. Os princípios e procedimentos contidos nesta resolução definem que as escolas do campo estão diretamente ligadas com as situações e realidades vivenciadas na comunidade rural.

Art. 2º [...] Parágrafo único. A identidade da escola 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 associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, cap. I, art. 2, parágrafo único).

A importância desse instrumento define o papel da União, Estados e Municípios na formalização do funcionamento das escolas cooperando entre si e reconhece o protagonismo das comunidades no direcionamento da qualidade da educação escolar do campo.

Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, esse documento favorável à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁸, trata de reconhecimento da Pedagogia da Alternância que pode ser implementada nas escolas do campo caso seja da cultura do local a experiência exitosa para contemplação dos alunos ajudarem suas famílias no cultivo e trabalho da terra em um breve período e colocarem

⁸ Antes usava essa nomenclatura e consequentemente a sigla. Agora ocorreu uma atualização passando a ser nomeada de: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

em prática os conhecimentos adquiridos na própria família, assim, socializando-os com os pares quando de volta à escola.

Os pilares dos CEFFA foram sendo construídos até os dias atuais e se constituem em: a) Pilares meios – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições) e Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) Pilares fins – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...). (Brasil, CNE. CEB, 2006, p.3).

Nos CEFFA a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola.

O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sócio-cultural, participativo, geográfico e legal.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo. (Brasil, CNE. CEB, 2006, p. 4).

A resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, vem complementar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e aqui ao nosso olhar se constitui um documento muito claro quanto ao direito do aluno e da família se assim quiser permanecer e da continuidade a seus estudos perto e/ou na comunidade se esse for seu desejo. “Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. (Brasil, 2008, p.2). O artigo 3º é bem claro quanto ao reconhecimento de que as crianças entre 4, 5 e até 9 anos preferivelmente devem estudar na comunidade.

Já no artigo posterior enfatiza que o transporte escolar deve ser colocado como alternativa da nucleação levando em consideração o menor percurso possível e a comunidade deve ser ouvida e respeitada em sua escolha:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados

o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (Brasil, 2008, p.3)

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, traz em si, revogação ou alteração de leis anteriores, tratando da disposição e atendimento da alimentação escolar através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O artigo 2º no inciso V, trata de:

V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; (Brasil, 2009, art. 2, inc. V).

E o artigo 14º vem complementar isso, determinando um percentual financeiro para aquisição de gêneros alimentícios advindos da agricultura familiar praticada nas comunidades indígenas e quilombolas, como também nos assentamentos (Brasil, Lei nº 11.197, 2009). A lei considera os princípios da educação do campo como basilar para o contexto social em educação já que tem a valorização do trabalho e a sua produção fomentados na aquisição da alimentação dos alunos tanto urbano como rural.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 essa resolução vem colocar as definições das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica inserindo a educação do campo dentro da modalidade de educação básica, e assim coloca como princípios a valorização da identidade dos sujeitos que estão no espaço camponês. Desta forma:

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (Brasil, 2010, p. 4).

Para além disso, coloca a identidade da escola do campo bem clara:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se

orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Brasil, 2010, p. 12).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 é o instrumento legal que consolida a educação do campo e os seus princípios, em medida que reconhece ela como uma política pública educacional. Isso tudo fruto das reivindicações principalmente dos movimentos sociais das populações do campo, assim, pensadas a partir dos olhares dos agentes e suas necessidades reais (Haje, et al., 2022), desta forma o decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo[...]

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

e II - escola do campo: aquela situada em área rural, [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Aqui mostra quem são os integrantes desse território e como a escola do campo é vista na legislação. Em seu artigo segundo segue os princípios essenciais para que haja uma real efetivação de educação qualitativa no território camponês:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (Brasil, Decreto nº 7.352, 2010).

A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), fato muitas vezes desconhecido pela imensa maioria do povo camponês. Desta forma acrescenta o parágrafo único ao artigo 28, para dizer que:

Art. 28[...] *Parágrafo único.* O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, Lei 12.960, 2014).

Com esse instrumento legal o fechamento de escolas do campo coloca como pressuposto final a vontade da comunidade que se sobrepõe ao interesse dos gestores e de secretarias de educação que almejam a nucleação para (in)visibilizar os saberes e o projeto de vida das comunidades locais.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Com isso, institui a educação do campo como modalidade da educação básica (Haje, *et al*, 2022), como também a educação indígena e quilombola. Já no artigo 3º traz a importância da formação continuada para o desenvolvimento do profissional na atuação do âmbito educacional e nas respectivas modalidades:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica [...] – e modalidades [...] educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola” [...] (Brasil, CNE. CP, 2015).

E dessa forma percebemos que ao longo de mais de 20 anos de lutas por uma educação do campo os movimentos sociais, as universidades e organizações populares alcançaram um excelente nível de discussões e avanços para construir um marco regulatório nos documentos oficiais fruto. No entanto, a partir de 2018 aconteceram alguns retrocessos devido à ascensão de um projeto de poder focado na visão mercadológica na educação.

3.3 ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Políticas públicas de educação são ações correlatas a medidas tomadas no âmbito governamental para desenvolver ações pedagógicas que em diferentes níveis vão permitir uma melhor aprendizagem aos estudantes. Tais ações são qualificação profissional aos agricultores, que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no período correspondente à idade, ou seja, aqueles que por razões adversas abandonaram os seus estudos. Educação as famílias de assentados em parceria com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Oferecimento de cursos de licenciatura em educação do campo nos Institutos Federais.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), esse programa tem o objetivo de oferecer educação aos jovens e adultos beneficiados pela reforma agrária em assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), onde é ancorado no Decreto nº 7.352:

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo[...]

Art. 13. São beneficiários do PRONERA: I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1o do art. 1o do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008. (Brasil, Decreto nº 7.352, 2010)

Projovem Campo – Saberes da Terra, tem seu marco legal concebido na instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Onde oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens entre faixa etária de 18 a 29 anos.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.” (Brasil, CNE. CEB, 2002).

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o programa consiste no oferecimento de cursos de licenciatura em educação do campo nas Instituições públicas de Ensino Superior (IES) oferecidos em todo território nacional (Haje, *et al*, 2022), amparado no decreto 7.352/2010 define que:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação prestará apoio a [...] qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto [...](Brasil, Decreto nº 7.352, 2010).

No inciso IV determina que:

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; (Brasil, Decreto nº 7.352, 2010).

Pronacampo, tem sua regulamentação pela portaria MEC nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, sendo o resultado de diversos órgãos governamentais e os movimentos sociais. Desta forma,

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.”(Brasil, Portaria MEC nº 1, 2013).

Com base em outro ato normativo dá amparo legal ao Pronacampo onde o mesmo reúne significativos avanços no atendimento ao direito à educação dos povos do campo. Nesse documento coloca diretrizes para formação de profissionais para atuarem na docência do âmbito da educação do campo. Um dos desdobramentos do programa foi a Escola da Terra instituída pela Portaria MEC nº 579 de 2 de julho de 2013, diz que:

Art. 2º Os objetivos da Escola da Terra são: I - promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em

comunidades quilombolas; e II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas[...]

Art. 4º A Escola da Terra compreende os seguintes componentes:

I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;

II - materiais didáticos e pedagógicos;

III - monitoramento e avaliação;

IV - gestão, controle e mobilização social.(Brasil, Portaria MEC nº579, 2013).

O Programa Escola da Terra, é um programa de formação continuada instituído pela Portaria nº 579 de 02/07/2013 do Ministério de Estado da Educação, integra o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). A referida Portaria, diz que a implementação das ações da Escola da Terra ocorre em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas de ensino superior, com celebração de Termo de Adesão com o Ministério da Educação. Sua efetivação compreende, dentre outras, ações que envolvem formação continuada através de Curso de Aperfeiçoamento, de 180 horas, na Modalidade Alternância, composta de dois períodos denominados Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, tendo como meta atender professores de Comunidades do Campo e Quilombolas que atuam, em especial, em classes multisseriadas ou que a elas estão vinculados.

Em julho de 2013 esse programa de formação continuada foi instituído com a participação de sete Universidades Federais em cinco regiões do país: UFAM, UFBA, UFPA, UFPE, UFRGS, UFMG E UFMA. Em Pernambuco, a UFPE - Instituição de Ensino Superior escolhida para promover o curso em seus tempos universidade no Centro Acadêmico do Agreste – CAA - concluiu em setembro de 2016 a segunda edição do programa com a participação de 29 municípios e 788 cursistas.

O objetivo central desta ação é o de promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores, fortalecendo, dessa forma, a escola como espaço de aprendizagem, vivência social e cultural. Aqui vale apenas destacar que a escola do campo é um espaço que vai muito além dos muros dos prédios escolares engloba vivências, memórias, histórias e a cultura local em que os sujeitos estão inseridos.

A Educação do Campo está intrinsecamente inserida nesse contexto das políticas afirmativas que devem estarem voltadas para os povos do campo que lutam pelo reconhecimento dos seus saberes, sua cultura, seus modos de vida e pelo direito à educação de qualidade socialmente referenciada, como hoje é consenso no âmbito acadêmico (Lima, 2014), e que historicamente lhes foi negado. Neste contexto, o(a) professor(a) que ensina nas escolas do campo tem exercido um papel primordial no processo de emancipação dos camponeses e camponesas. Com isso, se faz por menor a formação específica e continuada desses professores(as) para atuação e efetividade de seu papel social nesse território.

Em Pernambuco, através do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo da Universidade Federal de Pernambuco (NUPEFEC/UFPE-CAA) foi criado em 2012. Como colocado por Lima, Xavier e Franco (2014), o Núcleo tem a finalidade de consolidar um espaço permanente de reflexão, debate e realização de pesquisa, extensão e formação de professores(as) do campo. Dentre suas ações destaca-se a formação continuada de professores(as) de Escolas Multisseriadas no quadro do Programa Escola da Terra e do Programa de Extensão Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes. Em sua primeira edição o Escola da Terra aconteceu no biênio 2014-2015, já a segunda edição ocorreu no biênio 2016-2017 a qual nesta edição o pesquisador foi egresso. Nos anos seguintes, por questões macropolíticas e com o advento da pandemia de COVID houve uma interrupção para uma terceira edição que por vez, deu início neste ano de 2024 no mês de março.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - FILOSOFIA DA DIFERENÇA - EDUCAÇÃO DO CAMPO

Figura 1 - Jogadas em campo



FONTE: Falando brasileiro. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/151433606195457991/>. Acesso em: 28 maio 2024.

4 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - FILOSOFIA DA DIFERENÇA - EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta pesquisa acadêmica traz contribuições importantes para o campo da educação matemática no campo, realizando discussões que resistem à ideia engessada da matemática composta por fórmulas que são repetidas e decoradas sem conexão com o meio que o estudante está inserido. Isso se insere pela Etnomatemática que tem como proposta fazer com que a matemática seja algo em movimento sempre, instigante, vivo. Quanto a isso, é no estádio da imanência da filosofia da diferença que acontecerá o jogo com os professores da Educação do Campo. E que conseqüentemente, esses professores estão inseridos nas escolas desse território/local.

4.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, ETNOMATEMÁTICA E A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

A história da Educação Matemática revela uma trajetória rica e complexa, refletindo mudanças culturais, sociais e tecnológicas ao longo dos séculos. Na antiguidade, civilizações como o Egito e a Babilônia utilizavam a matemática de forma prática para resolver problemas cotidianos, como a construção de monumentos e a gestão agrícola. Os gregos, por sua vez, elevaram a matemática a uma ciência teórica, com figuras como Euclides sistematizando o conhecimento em obras que influenciaram a educação por milênios. Durante a Idade Média, o mundo islâmico preservou e expandiu esse conhecimento, que foi posteriormente reintroduzido na Europa, impulsionando o Renascimento e a redescoberta do pensamento matemático clássico.

No século XIX, a educação matemática passou por uma formalização com a criação de currículos escolares específicos e a inclusão da matemática como disciplina essencial nos sistemas educacionais. O século XX trouxe movimentos reformistas, como a "Matemática Moderna", que tentou inovar o ensino, embora com resultados controversos.

A Educação Matemática está organizada como campo de ensino e de pesquisa há poucas décadas mais precisamente a partir de 1970, trazendo discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionados a matemática.

Aqui trazemos um breve resgate histórico da Educação Matemática no Brasil: assim dito como o nascimento da Educação Matemática (década de 1970 e início dos anos de 1980). Surgimento da Educação Matemática como campo profissional de especialistas em didática e metodologia do ensino de Matemática. Entretanto, a produção científica nesse período apresenta-se dispersa e sem continuidade; os estudos mais sistemáticos foram consequência de iniciativas individuais e isoladas que visavam, antes de tudo, atender exigências acadêmicas para titulação de especialistas mais que constituir uma prática consistente de estudos e investigação para além dos cursos de pós-graduação. Ou seja, não havia ainda uma comunidade nacional, organizada e articulada que tivesse como objeto de pesquisa e de reflexão-ação a Educação Matemática.

Somente na década de 1980 que surgem programas na área da Educação Matemática que traz no bojo uma sistematização de estudos nas universidades pelo país. Em 1984 surge o primeiro programa brasileiro regular de mestrado na área, da Universidade Estadual Paulista-Unesp – Rio Claro com o mestrado em Matemática. Já em 1987 deixou de ser área de concentração e passou a oferecer três linhas de pesquisa: tendências atuais, fundamentos matemáticos e filosóficos e ensino aprendizagem da matemática; em seguida outras universidades começam a implementarem pesquisas na área da Educação Matemática como o mestrado em psicologia cognitiva da UFPE consolidando a linha de pesquisa em cognição matemática; Na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP e a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC também começam a produzir novas pesquisas; Nesse período a pesquisa priorizou os aspectos mais amplos do fenômeno educacional em detrimento daqueles mais específicos relacionados aos conteúdos matemáticos. Também, surgem as abordagens qualitativas de pesquisa (métodos da antropologia).

Por volta da década de 1990, retornam alguns educadores que concluíram doutorados em diversas partes do mundo como nos Estados Unidos, França Inglaterra e Alemanha em diversas áreas de investigação: didática da matemática, história, filosofia, epistemologia e psicologia da Educação Matemática, currículo escolar, resolução de problemas, formação de professores, ensino. A partir dessa época percebe-se um grande movimento nacional de formação de grupos de pesquisa, de consolidação de linhas de investigação e de surgimento de cursos de mestrado/doutorado em Educação Matemática; surgindo novas linhas ou focos de investigação como, por exemplo: Informática e ensino de Matemática; O ensino de Álgebra e pensamento algébrico; Ensino de Geometria e

pensamento geométrico; Educação Estatística; Didática e Epistemologia em Matemática; Psicanálise e Educação Matemática; Desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Desta maneira teve uma maior conscientização do cuidado teórico-metodológico no desenvolvimento das pesquisas.

Autores como Fiorentini e Lorenzato (2006) definem a Educação matemática como área de conhecimento das ciências sociais e humanas, em que se estuda o processo de ensino e aprendizagem em Matemática como uma práxis (prática) de domínio das ideias e processos pedagógicos relacionados a assimilação, apropriação e constituição do saber matemático. Os autores destacam que há uma busca pelo compreender, o fazer matemático e os significados sociais da Matemática praticada no cotidiano. Coadunam com o mesmo pensamento escritos de (Zaidan et al, 2010)

É importante destacar que, nos estudos, para melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, procura-se conhecer como a pessoa pensa matematicamente e, ainda, como sente, intui, imagina, conta, mede, relaciona, reflete, generaliza, investiga, representa ou simboliza de maneira que construa pontes entre os seus conhecimentos e os novos, aprendendo a pensar matematicamente. Em muitos desses estudos, os pesquisadores investigam as práticas de ensino de matemática, as abordagens dos principais conceitos, o “fazer matemática” na escola por meio dos “diálogos” e outras mediações presentes nas relações da sala de aula. Também outros estudos relacionam a matemática aos processos formativos emocionais e nas relações com aspectos da diversidade sócio-econômico-cultural (grifo da autora p. 2).

E dentro deste espectro de estudo encontramos como perspectiva de influência na construção histórica do campo da Educação Matemática a abordagem Etnomatemática. Nesse sentido, entende-se o conhecimento matemático como uma construção histórica e relacionada a questões sociais da sociedade em que temos relações cotidianas e a Matemática vivida.

Na Educação Matemática temos uma vasta discussão acerca dos estudos da matemática em diferentes povos, onde se busca aproximar o ensinado na escola do que se tem aprendido no cotidiano, nas ruas, nas comunidades e nos fazeres e dizeres das ações de vivência, vejamos: Claudia Zalavski (1973) que chamava de Sociomatemática, e ainda, pesquisadores como Posner (1982) que designou de Matemática Informal e Gerdes (1982) Matemática Oprimida. Vale salientar a expressão dada por Ferreira (1986) cujo nome era Matemática Codificada. No entanto, é Ubiratan D'Ambrosio (1989, 1990, 2009, 2012), que na década de 70 aborda uma discussão sobre os conhecimentos não

oficializados, bem como conhecimentos gerados por distintos grupos sociais no contexto urbano, rural, classes profissionais, sociedades indígenas, que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos, D'Ambrosio (2009) denomina esses vários conhecimentos como sendo Etnomatemática.

Deste modo D'Ambrosio (2012) apresenta ao longo de sua obra alguns princípios defendendo a existência de várias matemáticas, consideradas como Etnomatemática. Assim, o autor pontua:

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo **ticas**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de **matema**] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de **etnos**] (D'Ambrosio, 2009, p.60)

Nesse sentido, a Etnomatemática tende a investigar e verificar os diferentes modos de pensar através da história dos povos e por meios de instrumentos materiais e intelectuais produzem conhecimento para sobrevivência dos indivíduos em espaços naturais e culturais.

No entanto, D'ambrosio (1989) a realidade em nossas escolas diverge do que é princípio da Etnomatemática, as aulas de matemática em sua maioria, ainda é aquele tipo de aula expositiva, em que o professor passa para o quadro (lousa) aquilo que a orientações dos órgãos (secretaria de educação) ditam, e aquilo que o próprio professor julga ser importante. Por sua vez, o aluno copia a matéria e faz os exercícios que majoritariamente são repetitivos. Fato que não diferencia a realidade dos alunos do campo.

Ao longo dos anos o ensino da matemática, ocorreu de maneira mecânica e distante da realidade dos alunos camponês e suas especificidades, ignorando assim, sua cultura e o ambiente em que vive onde interage diariamente. Autores como Paniago e Rocha (2010), ressaltam que, a abordagem dos conteúdos junto ao aluno do campo, tende a impossibilitá-lo de adquirir condições mínimas para construir instrumentos de pesquisa e de análise no desenvolvimento de ações que tragam a efetividade de utilidade do conhecimento na sua formação para o dia-dia.

Knijnik (1995) corrobora com as pontuações anteriormente, dizendo que os alunos do campo são levados a obrigatoriedade de incorporarem as diferentes formas de cultura urbana e as levar para seu cotidiano, diferentemente de estes que desconhecem o modo

de vivência do campo, a não ser de forma vulgarizada em festas típicas, danças folclóricas e de histórias ou causos. A diferença entre essas realidades produz um fenômeno de aceitação de que o aluno camponês não seja dotado de capacidade de questionar os conteúdos aplicados em sala de aula, assim o conhecimento adquirido no convívio familiar, na comunidade não teria valor social.

No cerne do ensino da matemática ainda é comum o pensamento de que as aulas não estabelecem vínculos com a realidade e com o cotidiano dos alunos. Para D'Ambrosio (1996), é bem forte que no cotidiano de todos os povos e em toda cultura estão estabelecidas diferentes formas expressas de conhecimentos matemáticos que não necessariamente são os encontrados nos currículos ensinados na escola. Então, temos que “[...] a principal proposta da Etnomatemática é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesses, comunidades, povos e nações” (D'Ambrosio, 2005, p. 18). Como a educação pode se dar em qualquer lugar que haja interação social, por razão que a mesma é pode ser praticada em diferentes espaços e momentos da vida humana. Neste sentido, Brandão (1985), afirma que

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar[...] Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (Brandão, 1985, p. 7)

Dessa forma, é salutar interpretar que a educação o que ocorre em diferentes ambientes: rurais, urbanos, na comunidade na interação os pares e até mesmo embaixo de uma árvore e não apenas na escola. Isso é bem forte por encontrar solo fértil para se desenvolver o pensamento Etnomatemático desde seus primeiros idealizadores, que entendiam que a matemática deveria levar em consideração o conhecimento testado e experimentado no dia-dia do aluno em casa (Almeida, 2013). Por isso, é salutar afirmar que a ideia Etnomatemática emerge fazeres matemáticos em diferentes contextos culturais. Para Almeida e Antunes (2020) “[...] o foco da Etnomatemática não está no abstrato, mas na utilização do concreto, da cultura de cada indivíduo e das práticas matemáticas cotidianas pelas quais ele consegue traduzir o mundo dos números” (Almeida; Antunes, 2020, p.10). Assim como a “Etnomatemática e seu estudo presume a evolução cultural da humanidade, considerando a dinâmica cultural evidenciada através da matemática” (Almeida, 2013, p. 68).

No entanto, a autora fala que a Etnomatemática não se limita à matemática, mas ganha amplitude em diferentes formas de conhecimento. Mesmo que o nome sugira um destaque na área da matemática, ela busca integração da carga cultural que o indivíduo carrega e a matemática como ciência, com consciência de preservação e fazendo proveito do conhecimento que o aluno adquire ao longo de sua trajetória, buscando preservar as individualidades culturais dos mesmos (Almeida, Antunes, 2020).

Seguindo o raciocínio anteriormente, D'Ambrosio (1990) fala:

O termo etno é hoje aceito como algo mais amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão código de comportamento; mitos e símbolos; matema é uma raiz difícil que vai na direção de explicar, conhecer e tica sem dúvida de thechne, que é a mesma raiz de arte ou técnica. (p. 5)

Em acordo com o autor, cada expressão de uma cultura traz em si, a produção de uma matemática condizente com sua realidade social, desta maneira coloca-se em evidência o que esse aluno aprende em sua casa também. Então, a realidade vivida pela criança onde está imersa tem grande peso para construção do pensamento abstrato por ela. É isto que a Etnomatemática vem retomar esse conhecimento usado nos ambientes culturais, explorando assim, diferentes formas de conhecer a matemática de outras culturas.

A Etnomatemática traz no meio acadêmico muitas discussões e reflexões sobre a educação matemática e a sua aplicabilidade, autora como Knijnik (2006) pontua:

[...] a Etnomatemática estuda os discursos eurocêtricos que instituem a Matemática acadêmica e a Matemática escolar, analisa os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da Matemática acadêmica e da Matemática escolar; discute questões da diferença na educação Matemática, considerando a centralidade da cultura erudita e cultura popular na educação Matemática (Knijnik, 2006, p. 120).

A autora não indica que a matemática dita popular seja colocada num pedestal de preciosidade ou a única forma referendada para ser ensinada a qualquer custo no âmbito escolar. Isso de forma alguma ajudaria aos próprios indivíduos capacidade de reagir a tanto descaso com seus saberes durante momentos anteriores. Mas, faz esse alerta:

Enquanto intelectuais, precisamos estar atentos para não pô-la em execução, exclusivamente na busca de ganhos simbólicos no campo científico ao qual pertencemos. No entanto, também não se trata de

negar à Matemática popular sua dimensão de autonomia, tão cara às teorias relativistas (Knijnik, 2006, p. 150).

Almeida (2013), vem dizer que, a contextualização da matemática com acontecimentos culturais, políticos, históricos e sociais promovem a valorização dos conhecimentos matemáticos em especial aqueles dos grupos socioculturais que mais sofrem discriminação, para realizarem uma matemática diferenciada daquela que está sendo ensinada na academia.

Portanto, para D'Ambrosio (1993) a definição de o que seria a Etnomatemática:

[...] o que eu chamo de Programa Etnomatemática é um programa de pesquisa no sentido lakatosiano que vem crescendo em repercussão e vem se mostrando uma alternativa válida para um programa de ação pedagógica. Etnomatemática propõe um enfoque epistemológico alternativo associado a uma historiografia mais ampla. Parte da realidade e chega, de maneira natural e através de um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural, à ação pedagógica (p. 71).

D'Ambrosio nos ajuda a compreender que a Etnomatemática configura um direcionamento de estímulo e desenvolvimento da criatividade para compreender a interculturalidade dos povos. Para autores como Bicudo (1999), Almeida e Antunes (2020), a Educação Matemática é um projeto humano que se lança nas possibilidades do homem ser mundano e temporal, compreendendo as relações matemáticas e os objetivos matemáticos percebidos no mundo-vida e expandindo-os na ação interventiva no cotidiano vivido.

Neste sentido, a filosofia da diferença, especialmente como concebida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, oferece uma perspectiva inovadora e profundamente transformadora para a educação matemática. Ao contrário de abordagens tradicionais que enfatizam a transmissão de conhecimento fixo e a aplicação de regras estabelecidas, a filosofia da diferença propõe uma visão mais dinâmica e processual do ensino e da aprendizagem.

A Filosofia da Diferença impulsiona a uma educação matemática que desestabiliza as hierarquias e as identidades fixas, ajudando a se distanciar da abordagem tradicional da educação matemática, na qual o conhecimento é frequentemente apresentado de maneira linear e hierárquica, com um foco em roteiros fixos de ensino que devem ser seguidos rigorosamente. Deleuze e Guattari, entretanto, questionam essas

estruturas fixas e hierárquicas, propondo uma visão onde o conhecimento é fluido e sempre em processo de transformação.

Na sala de aula de matemática, isso pode se traduzir em práticas pedagógicas que incentivam a exploração e a experimentação, em vez de simplesmente seguir algoritmos e fórmulas predefinidas. Os alunos são encorajados a ver a matemática não como um conjunto de verdades absolutas, mas como um campo de possibilidades em constante desenvolvimento. Isso promove um ambiente de aprendizagem onde a criatividade e a inovação são valorizadas, e onde os erros são vistos como parte integrante do processo de aprendizagem, não como falhas a serem evitadas.

A filosofia da diferença enfatiza a importância da multiplicidade e da conexão. Em vez de ver a matemática como uma disciplina isolada, esta abordagem sugere que ela deve ser integrada com outras áreas do conhecimento e com a vida cotidiana dos alunos. A matemática, assim, se torna uma rede de conceitos e práticas que se conecta de maneiras variadas e inesperadas. Na prática, isso pode significar o uso de projetos interdisciplinares que envolvam a matemática em contextos reais, como a modelagem de fenômenos naturais, a análise de dados sociais ou a criação de obras de arte baseadas em princípios matemáticos. Essas conexões ajudam os alunos a ver a relevância da matemática e a desenvolver um entendimento mais profundo e holístico da matéria.

Outro aspecto que enriquece a educação matemática é a perspectiva da Singularidade e Diferenciação. Com base em Deleuze e Guattari podemos perceber que cada indivíduo é singular e que a educação deve respeitar e nutrir essa singularidade. Em vez de forçar todos os alunos a se conformar a um padrão único de aprendizado, a educação matemática inspirada na filosofia da diferença busca adaptar-se às necessidades e interesses individuais dos alunos. O que pode ser implementado através de métodos pedagógicos diferenciados, como a aprendizagem personalizada, onde os alunos têm a oportunidade de explorar tópicos de interesse pessoal e de seguir seu próprio ritmo de aprendizado, principalmente no contexto da Educação do Campo.

Assim, sendo um dos princípios centrais da filosofia da diferença a abertura ao novo e ao inusitado. Na educação matemática, isso significa encorajar os alunos a questionar suposições estabelecidas e a buscar novas maneiras de entender e aplicar os conceitos matemáticos. Em vez de ver a matemática como um conjunto de regras imutáveis, os alunos são incentivados a ver a matemática como um campo aberto à inovação e à descoberta. Atividades como investigações matemáticas abertas, onde não há uma única resposta correta, podem ser especialmente eficazes para cultivar essa

atitude. Os alunos são encorajados a formular suas próprias perguntas, a desenvolver suas próprias estratégias de solução e a refletir criticamente sobre seus resultados. Isso não apenas desenvolve habilidades matemáticas, mas também promove o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de maneira criativa e independente.

A filosofia da diferença oferece uma perspectiva rica e inovadora para a educação matemática, desafiando suposições tradicionais e promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, conectado e personalizado. Ao enfatizar a multiplicidade, a singularidade e a abertura ao novo, esta abordagem não apenas enriquece o entendimento matemático dos alunos, mas também os prepara para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com criatividade e resiliência. A implementação dessa filosofia na educação matemática exige uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas e nos currículos, ações capazes de trazer benefícios à educação do campo.

4.2 FILOSOFIA DA DIFERENÇA DE UMA EDUCAÇÃO MAIOR PARA UMA EDUCAÇÃO MENOR

Em Gallo (2008) temos que Deleuze apesar de ter sido professor de filosofia não se dedicou em momento algum a problemas da educação em si, mas o mesmo autor vem dizer que tratará como “deslocamento” alguns conceitos para aplicá-los no plano de imanência da educação. Consequentemente, “[...] desterritorializar conceitos de Deleuze e Guatarri, para reterritorializá-los no campo da educação.” (Gallo, 2008, p. 54). Esse movimento serve para produzir diferenças e diferenciações, o qual dar abertura e possibilidades, incitações, a criação e novas perspectivas de pensar educação.

Na visão deleuziana de educação não caberia o reducionismo de relegar a filosofia ao papel de pura reflexão. Dito assim Deleuze:

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que se poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito de reflexão “sobre”. O filósofo é criador e não reflexivo. (Deleuze; Pelbart, 1992, p. 152, grifo do autor).

Visão compartilhada por Gallo (2008), em que fala não ser papel da filosofia refletir sobre a educação deixando isso a cargo de cada indivíduo em sua capacidade de fazer as sinapses cognitivas acerca de seus julgamentos. Contrapondo a isso seria uma perspectiva da filosofia a criação de fundamentos da educação oferecendo bases para um

processo educativo através da busca de conceitos produzidos pelos filósofos e desta maneira erigir o saber educacional. O autor coloca o que por ele é entendido:

Então, o filósofo da educação deve ser aquele que cria conceitos e que instaura um plano de imanência que corre o campo de saberes educacionais. Uma filosofia da educação, nesta perspectiva, seria resultado de uma dupla instauração, de um duplo corte: o rasgo no caos operado pela educação. Ela seria resultante de um cruzamento de planos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da educação enquanto arte, múltiplos planos de prospecção e de referência da educação enquanto ciência. (Gallo, 2008, p. 57).

Contudo, o filósofo como pensador e criador de conceitos por inúmeras vezes mergulha no caos instaurado no âmbito educacional e não é muito difícil ele ser mal visto, por suscitar incômodos no meio que está inserido. Pensando filosoficamente na educação seria um ato perigoso, porque acrescido a isso vem a criação de conceitos que desvela em multiplicidade que pode colocar em jogo interesses outrora, não explícitos. Portanto, “Precisamos mergulhar no caos, precisamos das águas do Aqueronte para, nelas encontrar a criatividade. Só criando conceitos, assumindo uma feição verdadeiramente filosófica é que a filosofia da educação poderá ter um futuro promissor[...]” (Gallo, 2008, p. 59).

No livro *Deleuze e a educação*, Sílvio Gallo vai fazendo um “roubo” de conceitos como o próprio gosta de dizer. Os filósofos Deleuze e Guattari em sua obra *Kafka – por uma literatura menor*, criam esse conceito de literatura menor para desdobrar a obra do escritor tcheco Franz Kafka. Tomando como um “desdobramento” de conceito para dar um sentido novo a uma educação que traz em si a singularização e transformação do *status quo*. (Gallo, 2008, p. 61).

Com isso, “[...] insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um “devir-Deleuze na educação” (Gallo, 2008, p. 62). Para categorizar a literatura menor não como dimensão de tamanho ou importância, mas como forma de subverter a língua, usando formas diferentes para comunicar e desagregar o falado pelos dominantes.

Para que aconteça a literatura menor, Deleuze e Guattari, de acordo com Gallo (2008), colocam três características. A primeira é a desterritorialização da língua, toda e qualquer língua tem sua territorialidade na tradição e na cultura. Com isso, a literatura menor traz a subversão do real desse território, arrancando-os da tradição e da cultura arraigada anteriormente. Portanto:

“Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos.” (Gallo, 2008, p. 63).

A segunda característica é a ramificação política, de forma alguma se trata de trazer o conteúdo político para dentro da literatura, trata-se de que se ela própria é um agenciamento acaba sendo um ato político. A literatura maior nada mais é do que um esforço de desconectar dos elos, das cadeias e dos agenciamentos. Para isso, territorializa-se em sistemas tradicionais tornando tudo em algo calcificado, extático e petrificado.

“Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído.” (Ibidem, p. 63)

A terceira característica é o valor relativo, significa que esse valor deixa de ser pessoal de alguém para pertencer à coletividade. Dessa forma, a literatura menor não fala por si só, ela faz parte de toda a comunidade que foi comunicada, nesse sentido que os agenciamentos são coletivos. “Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos” (Ibidem, p. 63-64). O autor alerta que essa característica é a mais complicada de ser identificada devido à complexidade do introspectivo e autobiográfico de algumas obras que lhes são conotadas pelos próprios autores ou por terceiros que os analisam.

Com isto, temos a educação maior é aquela que está fixada em leis, documentos e instituída por um aparato de estado. Ela traz em si uma forma de homogeneização em que coloca todos dentro de um mesmo espaço como se todos fossem iguais em sua constituição física, biológica e subjetiva. Baseado nas ideias de Deleuze e Guattari, o autor fala o seguinte:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, parâmetros e das diretrizes, aquelas da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pensada e produzidas pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. [...] é aquela dos grandes mapas e projetos. (Gallo, 2008, p. 64).

A educação maior é produzida em âmbito macropolítico, onde se toma as decisões em gabinetes fechados e se coloca o resultado dessas decisões em documentos normatizadores. A educação menor traz em si um ato de transgredir o sistema de normatização que engessa o processo educativo e o deixa cheio de amarras para ser usado como máquina de homogeneização e, assim constituir corpos dóceis aos interesses do poder (Tártaro, 2016). Para Gallo (2008), a educação menor é:

Um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos constituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira [...] Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. (p. 65).

Em Tártaro (2016), apoiada em Foucault (2010), pondera que:

Práticas de resistência só acontecem quando existem linhas de força que querem submeter o sujeito a determinadas regras, ou seja, os movimentos de poder estão articulados a movimentos de resistência que existem para garantir uma possível afirmação da própria vontade do si que forma-se. [...] Assim, atos de resistência são como pontos e nós irregulares que podem se distribuir com maior ou menor intensidade no jogo do poder. As resistências, tal qual o poder, não podem ser fixas, pelo contrário, elas são móveis e fragmentadas. Elas existem engendradas a uma linha de força de opressão. (Tártaro, 2016, p. 51).

Desta maneira para Foucault (2010 apud Tártaro, 2016), onde existe poder consequentemente existirá resistência. Agindo como mecanismo de resistência, a educação menor tende a ser rizomática. O que podemos dizer por rizoma⁹? Rizoma é algo que “[...] pode ser conectado a qualquer outro [rizoma] e deve sê-lo. [...] Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze, Guattari, 2011, p. 22).

Concordando com os autores Gallo (2008), acrescenta que a educação menor é fragmentada e segmentada e não tem pretensão de instaurar nenhuma totalidade. Para isso, não há interesse em determinar modelos, direcionar caminhos e nem carimbar soluções. O seu valor por assim dizer é viabilizar conexões novas, sempre. Sendo deste jeito a educação menor é uma máquina de guerra, não a serviço do estado, mas uma máquina de resistência contra o estado das coisas em serem solidificantes e estáticos.

Nesta compreensão de contraposição de educação maior e arbórea *versus* educação menor e rizomática na obra *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari apresentam seis princípios do rizoma: a) princípio da conexão - qualquer ponto de um rizoma é conectável a outro rizoma necessariamente; b) princípio da heterogeneidade - se é dado a conexão do rizoma consequentemente terá uma heterogeneidade subjacente; c) princípio de multiplicidade - o rizoma uma unidade que sirva de pivô para subjetivação, contudo, é

⁹ GALLO (2008), apresenta a noção de rizoma como “aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios [...] que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo na qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

multiplicidade que não acarreta para uma unicidade; d) princípio da ruptura - o rizoma não compõe um processo de significação que hierarquiza, mas compõe linhas de fugas que apontam para direções diferentes sempre. “O rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante” (Gallo, 2008, p. 77); e) princípio da cartografia – o rizoma pode e deve ser mapeado, cartografado ao quanto alguém queira, a tal ponto de que a cartografia mostra as entradas múltiplas que ele pode ser acessado. Por isso, que no rizoma existem regiões insuspeitas dentro do mapa, sendo uma riqueza geográfica alicerçada numa lógica do devir e em descobertas de facetas novas (Ibidem, 2008); f) princípio da decalcomania – o mapa como sistema arborescente pode ser copiado e reproduzido, portanto o rizoma ser colocado sobre a árvore possibilita o aparecimento de territórios novos com novas multiplicidades.

O sistema arbóreo congela, copia, torna estático; já o rizoma degenera, faz florescer, desintegrar e traz proliferação. O rizoma vem romper com a hierarquização no tocante do poder, na representatividade, no aspecto prioritário e na movimentação. Quando assim faz com o rompimento da hierarquização estanque, o mesmo pede uma nova ambientação por entre seus infinitos devires; o qual a isto chama-se de transversalidade.

4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E ALGUNS PENSAMENTOS DIFERENTES PARA A ESCOLA DO CAMPO

A Educação do Campo é a modalidade de ensino da educação básica que traz em si uma relevância para a educação no geral, pois dá visibilidade a grupos específicos de pessoas que foram e ainda são de certa forma silenciados por projeto neoliberal da produção do capital. Isso fica bem claro, especificamente nos últimos 5 anos.

Bernardi (2014), afirma que a Educação do Campo constitui-se como uma política pública, nos movimentos sociais, nas universidades, nas escolas, entre outros espaços. Em suas Diretrizes Operacionais, o Conselho Nacional de Educação define a Educação do Campo: “É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida” (Brasil, CNE, 2002 p. 1). Outro ponto a se colocar é que os povos do campo têm uma identidade própria e diferenciada da população urbana:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência, vão também se produzindo como seres humanos (Santos, *et al*, 2020, p. 144).

A educação no Brasil por um longo período, baseado em uma sociedade de classes, tem servido de reprodução social, à medida que favorece às classes dominantes em detrimento das classes trabalhadoras, inclusive dos camponeses.

Então, existem muitos desafios na Educação do Campo que necessitam de melhores políticas públicas pois, falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária, falta uma política de valorização do magistério, existem currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos, a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro, e por fim, precisamos considerar que crianças e jovens têm o direito de aprender da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer no campo (Santos, *et al*. 2020).

Não significa que haja uma defesa de uma educação que seja exclusiva a qual deixe isoladamente o camponês do resto do mundo. Ao contrário, espera-se por uma educação que leve em consideração os saberes desses povos e a partir disso, eles decidam quais caminhos desejam seguir e fazer suas escolhas.

Por isso, os movimentos sociais têm defendido uma política nacional de Educação do Campo. Dito isso, há uma necessidade de que se tenha infraestrutura saneamento básico, energia elétrica e acesso a internet de qualidade. Isso se faz necessário, mas é importante ter escolas de fato. Percebe-se que, cada vez mais, a escola do campo está sendo renegada à “não-necessariedade” na sociedade.

São em torno de 76 mil escolas em nosso país, segundo o Ministério da Educação (MEC). Sendo as salas multisseriadas¹⁰ vista como um grande desafio, com educadores e organizações que contestam esta modalidade (perfil) de ensino, considerando-as que não deveriam existir, sendo sinônimo da precarização da escola do campo.

Por outro lado, parte dos educadores, inclusive do campo, entende a escola multisseriada não como saída, mas como um tipo de organização possível de ser trabalhado. É uma construção pela própria posição que a escola do campo traz, um espaço

¹⁰ São salas de aulas que acolhem diferentes séries de alunos no mesmo espaço onde o professor ministra os conteúdos de acordo com níveis de desenvolvimento na aprendizagem.

demográfico onde não há turmas que se formariam série a série, pois não teria condição de contar com um professor para cada pequeno grupo de alunos.

Há uma série de condições que levam a essa organização. Sobre esses argumentos: de infraestrutura, salas multisseriadas e condições melhores de ensino que uma esmagadora maioria dos gestores e secretarias de educação desejam e vem fechando escolas do campo e fazendo ditas “nucleações” fato que junta várias escolas e deslocam os alunos para sedes dos municípios ou distritos e povoados.

Mais um desafio, é que fazem uma dicotomia entre escola urbana desenvolvida e ideal ao ensino *versus* escola do campo modelo ultrapassado e medieval. O modelo de Educação do Campo, que hoje ainda é presente em diversas escolas, reproduz a cidade como o ideal a ser conquistado, colocando o campo como algo inferior, e com a pandemia que acometeu a humanidade isso se cultivou no senso comum das pessoas por causa da deficiência no acesso a conectividade da internet que em muitas situações é fato, em algumas comunidades rurais.

A Escola do Campo é prioritariamente o local de protagonismo de diferentes sujeitos educativos que comunicam-se e convivem com outros por meio de suas histórias, saberes adquiridos em sua cultura praticada no território camponês (Lima *et al*, 2021), e recentemente já se concebe o entendimento de inclusão do território das águas e florestas. Autores como Lima, Hage e Souza (2021), destacam que:

O conceito de escola do campo está intrinsecamente ligado à luta pela democratização da terra e pressupõe uma formação humana e omnilateral. Estas são virtudes aprendidas da Educação Popular que pressupõe e propõe uma formação referenciada nas realidades e baseada nas aspirações de liberdade, de emancipação humana, de igualdade e de felicidade (p. 9)

Os autores acima embasados em Arroyo e Fernandes (1999), discorrem que a luta travada por uma escola do campo com a centralidade de proporcionar felicidade passa por um resgate da formação humana dialógica. Mesmo sabendo que são necessários conhecimentos técnicos que estão preconizados nos documentos, valem ressaltar que não são os únicos para emancipação dos sujeitos para uma leitura de mundo, a qual se refere o patrono da educação brasileira Paulo Freire. A escola do campo também é um espaço de luta e embate para resistência de todo um povo oprimido pela visão do capital segundo Molina e Sá (2012),

[...] 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 (grifo das autoras p.228)

Bernardi (2014) apoiada em Arroyo, Caldart, e Molina (2011), coloca que pensar em uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo camponês. “Ela desafia-nos a construir condições educacionais que possam garantir o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola[...] o trabalho estejam acima de qualquer mercadoria” (Bernardi, 2014, p. 121). E ainda, a mesma autora coloca que na Educação do Campo existe um contraponto a importância das políticas públicas, já que, o processo de materialização anda a passos lentos.

Em consonância ao dito anteriormente Janata (2014) traz uma constatação interessante. Mesmo com uma série de programas em âmbito federal para melhoria de desenvolvimento na educação do campo, ainda não se conseguiu alterar algo de extrema relevância para isso: “[...] o quadro de desconhecimento sobre a perspectiva de Educação do Campo de gestores e professores responsáveis pelas escolas públicas que estão no campo”. (Janata, 2014, p. 12).

Bem, como foi escrito no subtema do texto Educação do Campo e a dualidade: visão marxista x visão pós-moderna faremos um paralelo. A visão marxista também chamada de teoria crítica que tem no pensamento de Theodor Adorno e outros intelectuais alemães que faziam parte da escola de Frankfurt. E a filosofia da diferença que tem suas bases o pós-modernismo (pós-estruturalismo). Marinho (2014), coloca que esse grupo de intelectuais trazem discussões entre o marxismo ortodoxo e se contrapondo ao capitalismo econômico e hegemônico da época:

Esses pensadores constituíram a chamada “Escola de Frankfurt”, pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí o Instituto de Pesquisa Social e um órgão de divulgação de suas produções, a Revista de Pesquisa Social. Destacam-se entre seus membros Max Horkheimer (1895-1973), Diretor do Instituto de 1930 até 1967; Herbert Marcuse (1898-1979), mais conhecido no Brasil nos anos 1970, por seus livros aqui publicados; Theodor Adorno (1903-1969), que ingressou no Instituto no final dos anos 1930 e dirigiu-o de 1967 a 1969; Walter Benjamin (1892-1940), bolsista do Instituto nos anos 1933-1940 e, ainda, Jürgen Habermas (1929), filósofo e sociólogo, aposentado,

mas atuante intelectualmente. Desde 2001, o Diretor do Instituto de Pesquisa Social é Axel Honneth (1949), filósofo e sociólogo (Pucci, 2013, p.2, grifo do autor).

Para construção de seu pensamento, Adorno inspira-se em Kant, assim o primeiro traz o conceito da Emancipação para dizer que não basta só o desenvolvimento intelectual e superação da ignorância, precisa também da capacidade de libertação e dominação geradas nele mesmo. O pensamento adorniano não tem um direcionamento para a educação, no entanto ele escreveu alguns textos falando da educação. É nessa direção que Marinho (2014), fala que:

O pensamento adorniano relativo à Educação pressupõe críticas à indústria cultural, considerada como a principal responsável por diminuir a capacidade humana de agir com autonomia. Para ele, a sociedade capitalista aliena o homem das suas condições de vida e a crise da Educação é a mesma crise da formação cultural da sociedade capitalista como um todo. Dessa forma, a escola se transformou em um poderoso instrumento a serviço da indústria cultural, que trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica, quando deveria promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão (Marinho, 2014, p. 131).

Daí a reflexão adorniana de uma educação crítica, que tem a emancipação em seu cerne, a contribuição não somente para o esclarecimento das contradições sociais e a necessidade de sua superação, mas, também que possa proporcionar a formação do homem, orientando-o para ações e estratégias emancipatórias. A educação, assim, seria um processo de libertação do homem, na luta contra a barbárie e como mediação para a emancipação humana, é fruto do pensamento crítico-reflexivo. Nesse sentido percebemos que os teóricos em sua maioria da Educação do Campo apoiam-se.

Em nossa trajetória *por uma educação do campo* temos também construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isso não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar as pessoas e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano em suas diferentes gerações. (Caldart, 2011a, p. 158 – grifos da autora).

Tal como Kant, Adorno traz o reconhecimento dos limites do seu próprio tempo e vê que as instituições escolares constituem quase o protótipo da própria alienação social e, por isso, impedem o desenvolvimento individual dos alunos. Além disso, seria preciso contrapor-se à ideologia da escola contrária a uma formação efetiva; explicar

que a escola não constitui um fim em si mesma; proporcionar a liberdade intelectual e a formação do espírito e, por fim, melhorar a qualidade da formação dos professores, pois, segundo esse autor, a solução para grande parte dos problemas da educação escolar estaria também em uma “[...] mudança no comportamento dos professores” (Adorno, 1995, p. 113).

Para responder a questão do início deste capítulo, ainda que não tenhamos a pretensão de ser definitivamente fechado, pensamos que sim. - A que pergunta mesmo nos referimos? Ah.... Teria possibilidades dessas bases, educação matemática, filosofia da diferença e Educação do Campo se comunicarem? Como foi possível ler ao início a educação matemática em seus diferentes âmbitos, entre eles a etnomatemática sustentadas nas ideias de D’Ambrosio que defende que o ensino da matemática seja centrado mais no concreto, na realidade do aluno e menos no abstrato. Almeida (2013) também reforça para trazer a contextualização dos números, fórmulas e expressões para aproximação da realidade daqueles alunos que muitas vezes não têm seus direitos minimamente garantidos. A filosofia da diferença em uma visão de Gallo, com respaldo nas leituras de Deleuze e Guattari, reverbera a educação menor como uma ação de resistência ao dispositivo de uma educação maior.

Educação menor essa que transgride a homogeneidade, as leis que elegem alguns e relegam a segundo plano outros. E por conseguinte, a Educação do Campo que tem em seus defensores duas correntes ideológicas os marxistas e os pensadores pós-modernos que conclamam o abandono total das grandes narrativas e assim o pensamento pós-moderno, ao contrário, acredita na força libertadora da heterogeneidade, da diferença, da fragmentação, da indeterminação, descrê nos discursos universais e totalizantes, enfatiza a descontinuidade e o conceito de Diferença na história (Marinho, 2014). Resguardados as devidas visões, opiniões e divergências trazemos a conclusão ainda que seja passível de revisão que essas três bases conversam e dialogam entre si.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

Fotografia 4 - Banco de reservas



FONTE: Istock Photo. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/foto/jogador-de-futebol-sentado-no-banco-gm175198475-21963043> . Acesso em: 28 maio 2024.

5 METODOLOGIA

Cada partida de futebol tem seus desafios e seus encantos, em meios aos diversos lances em que os jogadores se dão por completo para mostrarem ao público e aos telespectadores que acompanham pelos diversos meios de comunicação: TV, internet, e transmissão radiofônica em especial já que o público de casa não os veem, cabe ao comentarista observar atentamente cada acontecimento, e sobre seu olhar profissional repassar para o torcedor os detalhes de cada jogada. Desta maneira o comentarista será os olhos dos telespectadores que estão em casa e para aqueles que acompanham ao vivo e não observam atentamente as jogadas, assim, muitas vezes passam despercebidas pelos olhos desses que assistem.

Dessa forma, buscamos aqui por meio da cartografia desemaranhar as diversas linhas de forças presente no Devir professor da Educação do Campo jogando no território da filosofia da diferença, os comentários realizados sobre esta partida diferenciada por professores em suas escolas o que possibilitará ao leitor a compreensão dos movimentos travados no jogo da subjetividade desses professores. Para iniciar nossos estudos, fizemos visitas ao repositório da UFPE e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Usando as palavras chaves: Educação do campo, subjetividade, devir, filosofia da diferença.

Desta forma, o acesso ao repositório da universidade que agora foi renomeado ATTENA fizemos um recorte de um período de 05 anos entre os anos de 2011-2021 e encontramos 135 dissertações com o objeto de estudo e o foco de nossa pesquisa educação do campo e/ou filosofia da diferença. Em diferentes momentos de retorno ao site fomos filtrando a pesquisa com palavras chaves. Com a temática educação do campo apresentou o um maior volume de trabalhos 85, já com a temática filosofia da diferença encontramos 31 trabalhos, com a palavra-chave subjetividade, encontramos 10, e por fim, com a palavra-chave devir encontramos 09 trabalhos. A partir disso, 3 dissertações apareceram com recorrência de tema e maior proximidade com nossa pesquisa. A pesquisa de autoria da Graciela Coelho Andrade de Souza, apresenta abordagem de pesquisa teórico metodológica comum com a nossa, porém, o território que ela que a autora escolheu para o desenvolvimento de sua pesquisa é diferente, uma escola urbana do município de Jaboatão dos Guararapes. A pesquisa de autoria da Mariana Ferreira da Silva, traz no seu bojo uma forma de abordagem teórico metodológica totalmente diferente de nossa pesquisa por se tratar da relação ao saber matemático na educação do campo em vista que

se propõe a debruçar na teoria de Bernard Charlot. O distanciamento desta dissertação para com a nossa se dá por consequência que a autora utiliza uma abordagem teórico-metodológica no formato *multilpaper*, ou chamado de coletânea de artigos. A dissertação do Alison Márcio Rafael do Nascimento, foca sua pesquisa nas grandezas e medidas e a relação dos conhecimentos escolares com os conhecimentos nas escolas do campo e com a análise da teoria da Etnomatemática propostas por D’Ambrósio.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos no período de 2016-2021 período de tempo atual, mas de 900 estudos com as palavras-chaves, Educação do campo, subjetividade, devir, filosofia da diferença, porém com esse enorme número de dissertações e teses fizemos um filtro e definimos apenas 3 as quais tinham maior proximidades com a nossa temática. Depois de adentrar em leituras para encontrar na literatura acadêmica estudos já produzidos chegando na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e me deparando com estas pesquisas que seguem, as quais trazem algum foco de proximidade com o nosso desenho teórico-metodológico proposto a priori para avançar como um atacante de futebol que percorre as laterais do campo passa a bola para o companheiro, e corre avançando a pequena área para receber novamente a bola e chutar para o gol. Fiz esse ensaio de jogada dentro de espaços colocados diante de um marco temporal em preparação para início do campeonato como é normal nos times de futebol acontecer com a equipe, a chamada “concentração”. Segue os estudos que contém mais aproximação deste.

A pesquisa do Thiago Florentino da Silva Lima, revela-se como a abordagem do formalismo vinculado à antropologia filosófica, e a conceitualidade do Devir das práxis sociais de Hans Blumenberg, assim sua contextualidade difere totalmente da nossa pesquisa. O estudo feito na autoria do Jesus Alan Pacheco, vem da proposta do Devir professor como um caminho histórico de acontecimentos na vida do docente e a relação com o cotidiano escolar para que o professor tenha melhor compreensão de seu conhecimento. Isso tudo ancorado nas perspectivas de autores como Connelly e Clandinin. O estudo feito por Glauco Roberto Silva, versa sobre a literatura filosófica da África e seus desdobramentos na escola com devires e conversas nos caminhos etnicorraciais para revisão dos livros didáticos.

Essas pesquisas a princípio são próximas da nossa, em um ou outro campo de estudo: educação matemática, devir, educação do campo e/ou filosofia. No entanto, a nossa, traz algo inédito que é a construção de um diálogo entre o devir professor do campo, a educação matemática e a filosofia da diferença deleuziana. Então nosso estudo

vai contribuir para futuros mestrandos mergulharem e aprofundarem na subjetividade dos professores, alunos, e outros colaboradores da escola, da educação do campo e da educação matemática com novos olhares. Contudo, diante da limitação de um pesquisador em início de percurso, debruçarei para apresentar conceitos dentro do pilar da filosofia da diferença: subjetivação, dispositivo, linha de forças.

5.1 MERGULHANDO DE CABEÇA NA TEORIA/ENTRE JOGADAS E ENSAIOS PARA CONVOCAÇÃO DOS JOGADORES

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois busca a compreensão de fenômenos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos, por meio de suas subjetividades. Segundo Oliveira (2016) a abordagem qualitativa permite o aprofundamento dos significados das ações e relações humanas, onde há um casamento ideal entre as reflexões que propomos, porque trabalha com a subjetividade do professor e seu Devir.

Oliveira (2000), vem nos dizer que o pesquisador que faz uso da metodologia qualitativa tem de disciplinar o olhar, o ouvir e o escrever. Esse disciplinar vai gerar uma percepção aguçada na elaboração de um pensamento sobre outros sujeitos. Dourado, Ribeiro (2021) colocam que a redação final da pesquisa respeitando os códigos disciplinares das diferentes áreas de formação do pesquisador e o estabelecimento entre os dados gerados das experiências da pesquisa e os conceitos e as teorias tendem a consolidação dos diferentes campos disciplinares que contribuem para a acentuar a importância e relevância do estudo.

Na pesquisa qualitativa um ponto muito interessante é que ela admite bem a subjetividade do pesquisador, assim, quando escolhe um tema, quando define as perguntas em uma possível entrevista ou questionário e também, até nas bibliografias usadas como suportes teóricos e metodológicos. A preocupação deste tipo de pesquisa não é numérica, mas sim a compreensão de situações implícitas no contexto social em que vivem os pesquisados. Então, não existe uma neutralidade pura entre pesquisador e pesquisados e sim, uma colaboração mútua gerada pelo convívio no cotidiano temporal da pesquisa.

A pesquisa no plano de imanência da cartografia da subjetividade dos sujeitos tende a ser em essência a abordagem qualitativa, pois tem um ponto de partida os

significados de relações humanas onde se dão nos encontros entre pares para, a partir desses surgirem outros tantos. Na abordagem qualitativa não se têm a preocupação de representar numericamente os fatores abordados no estudo, mas a compreensão de fatores que estão se apresentando em um determinado espaço social, (Gerharddt; Silveira, 2009).

A pesquisa qualitativa tem a preocupação com alguns aspectos da realidade os quais não podem ser quantificados porque “[...] o objetivo maior é a compreensão e a relação de algum fenômeno social que se desdobra no ambiente da pesquisa” (Minayo, 2011, p.14; apud Gerharddt; Silveira, 2009, p.32).

Assim, a pesquisa qualitativa tem suas características em alguns pontos importantes supracitados: “A)-objetivação do fenômeno; B)-hierarquização do descrever, compreender e explicar as relações entre global e local de um fenômeno; C)-diferença entre o mundo social e o mundo natural; D)-caráter interativo entre objetivos, orientações teóricas, dados empíricos; E)- busca de resultados mais próximo possível da realidade e oposição a um modelo único de investigação na pesquisa” (Gerhardt, Silveira, 2009, p.32).

Tendo esse enfoque, nosso estudo tem os objetivos explicativos, pois tentará explicar como se dará o devir professor do campo nas aulas de matemática, assim alguns procedimentos como o de pesquisa participante segundo Brandão e Borges (2007) citado por Gonçalves e Compiani (2021) que tem sua importância na formação de pessoas para transformar os cenários sociais e suas vidas não apenas se reportando a problemas pontuais.

Autores como Kastrup, Escóssia e Passos (2009) apoiados em René Lourau (2004) falam em pesquisa intervenção como o método que mais se coloca pertinente na cartografia já que há uma constatação do “conhecimento que produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças etc.” (Kastrup, Escóssia, Passos, 2009, p. 19).

Esses autores colocam que a cartografia vai adentrar em intervenção de um plano e não de um campo já que traz em si uma desestabilização do que seria o campo colocando como uma dinâmica *transductiva*, ou seja uma dinâmica de devir e que atualiza existências potenciais. Então, não há neutralidade em pesquisa, porque a mesma intervém na realidade do campo de pesquisa mais do que representa as evidências colocadas nos discursos, constata através de falas e escritos dos pesquisadores (Lourau, 2004). Por consequência, o processo de produção de conhecimento há que se colocar em análise os

atravessamentos que compõem um "campo" de pesquisa. (Kastrup, Escóssia, Passos, 2009)

Adentrando nos territórios de subjetividade onde envolve sentimentos vai se desenrolando em tessituras que adentram no ambiente físico (escola/sala de aula) como também no espaço onde tem em sua natureza os sentimentos no agir em momentos oportunos para construir um entrelaço entre aprender e ensinar. Por isso, a experiência que nos faz experimentar um momento de interação entre os pares é um ponto muito importante.

Para Clandinin e Connelly (2000), “[...] a preocupação do pesquisador não faz alusão somente às experiências referentes ao espaço e tempo do aqui e agora, mas sim, às experiências de vida sobre um continuum” (Bovo, 2011, p. 8). Então as experiências que o professor adquire ao longo de sua jornada acadêmica e na vida vão lhes constituindo sujeitos da própria história e da história do outro. O nosso estudo se propõe a estudar o devir professor e desta forma a experiência tem grande importância. Bovo (2011), diz que: “Experiência esta, que não se dá de forma isolada; ela se mistura e se entrelaça com toda a experiência de vida do professor” (p.9).

Traçando essa perspectiva de trazer a experiência dos professores que a pesquisa de campo acontecerá em três escolas públicas municipais de Buíque-PE, com atendimento na modalidade de Educação do Campo com professores efetivos, entre 5 e 10 anos de experiência na docência em escolas rurais.

A escolha desses sujeitos como protagonistas desta pesquisa se deu por razões que trazem inquietações subjacentes onde se tem poucos estudos acerca das subjetividades do professor de escolas localizadas neste espaço geográfico. Assim, optamos pelos instrumentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e mapas narrativos, como também visita aos estabelecimentos para conversar com os colaboradores (professores) da pesquisa, pois possibilita encontro entre pesquisador e entrevistado (Marconi; Lakatos, 2015).

Os procedimentos seguiram em primeiro momento visita aos estabelecimentos escolhidos com apresentação da carta proposta de estudo e convite aos professores para participar da pesquisa.

Consideramos a pesquisa de natureza básica, pois se propõe a geração de conhecimentos novos acerca de um olhar para o professor do campo que poderão ser úteis para outros estudos que virão a compreender fenômenos de interesses ao meio acadêmico.

Em relação aos objetivos temos uma compreensão de que são descritivos pela razão de que iremos descrever fatos a serem observados em certa realidade da escola do campo.

Os procedimentos que serão utilizados é a pesquisa intervenção, alicerçada em Lourau (2004), citado por Passos e Barros (2009), por isso “Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido” (Passos; Barros, 2009, p. 25). O que tem em seu cerne a caracterização do envolvimento e da identificação do pesquisador com algumas das pessoas a serem pesquisadas.

5.2 LÓCUS DA PESQUISA/BUÍQUE, CAMPO E TERRITÓRIO

A pesquisa de campo acontecerá em três escolas públicas municipais de ensino fundamental em Buíque-PE, cujo município fica localizado na região Agreste e faz parte da (GRE) Gerência Regional de Ensino Sertão Moxotó Ipanema com sede em Arcoverde, oferece atendimento na modalidade de Educação do Campo onde envolve a formação de professores na constituição do seu Devir no dia-dia da sala de aula.

Um pouco da história deste território: O município de Buíque começou a ser povoado em 1752, quando ficou conhecido como Campos de Buíque. O nome do local tem origem na língua tupi e significa 'lugar de cobras'. Buíque foi elevado à categoria de vila em 1854, com a denominação de Vila Nova do Buíque. Em 1874, Buíque foi elevada à categoria de cidade. A população de Buíque (PE) chegou a 52.097 pessoas no Censo de 2022, o que representa uma queda de -0,02% em comparação com o censo de 2010. A economia está ancorada na criação de animais: bovinocultura, produção de leite, a atividade pecuária é desenvolvida, predominantemente, em regime de criação semiextensiva, com o efetivo criado em pastagens nativas. Esta atividade registra baixos rendimentos e se encontra bastante vulnerável nos períodos de estiagem, em face dos pequenos índices pluviométricos, e como também a agricultura de subsistência. Os produtos agrícolas de maior expressão na região são o feijão, o milho e a mandioca, cultivados com poucos recursos tecnológicos. Trata-se de sua grande maioria de uma produção familiar. Conta com o turismo também, já que no município fica localizado o Vale do Catimbau. Acrescenta-se a isto, a reserva indígena Kapinawá, contígua a área do Parque, oferece uma rica oportunidade de acesso à cultura indígena já incorporada na região, como o artesanato em palha, a apresentação do Toré e do samba de coco.

As escolas que são o nosso “campo” desta pesquisa: Escola Municipal Sertãozinho localizada no sítio Sobrado; Escola Municipal da Pedreira localizada no sítio Alto; e Escola municipal Mundo Sem Fim localizada no sítio Ouricuri, fazem parte do espaço rural de Buíque-PE, as quais todas funcionam com salas de aula multisseriadas. A seguir veremos um breve histórico de cada estabelecimento de ensino.

A Escola Municipal Sertãozinho: o estabelecimento educacional funcionava em uma casa de pau-a-pique também conhecida no local como “taipa” por volta de 25 anos atrás devido ao aumento do número de estudante a comunidade se reuniu e foram reivindicar junto ao poder público da época a construção de uma sede para abrigar a escola e foram atendidos. A escola foi construída em um terreno doado pelo senhor Manoel Camilo (já falecido), no ano de 1996, mas, só dois anos depois, em 1998 começou a funcionar efetivamente. Nesta época tinha três salas de aulas, em outros momentos chegou a ter 120 alunos, neste ano conta com uma professora: Marta, a qual foi quem permaneceu desde o início de funcionamento na sede atual, há 25 anos. A economia das famílias constitui-se na criação de pequenos rebanhos de caprinos e bovinos.

A Escola Municipal Mundo Sem Fim está localizada no espaço rural no sítio Ouricuri de Buíque. O ano de fundação foi 1977, foi construída num terreno doado por Antônio Sebastião Gurgel e sua esposa Maria José Gurgel espaço de “uma tarefa” medição de área comum ao homem da roça na localidade, equivalente um terço de um hectare de terra hoje. Neste ano de 2023 a escola dispõe de três salas de aula, dois banheiros (masculino/feminino/alunos), um banheiro para funcionários, uma cozinha, rol de entrada, biblioteca e área externa de atividades recreativas. A economia das famílias da região é centrada na agropecuária (criação bovina).

A escola da Pedreira fica localizada no Sítio Alto no município de Buíque, a sua fundação data de 1985, onde o morador Antônio Vilela doou um pequeno pedaço de terra (duas tarefas, medida utilizada pelo homem do campo na região equivalente a $\frac{1}{2}$ hectare de terra hoje). No ano de 2006 foi documentada e regularizada a situação de documentação da mesma. Na atualidade a escola funciona com duas salas de aulas: uma com alunos do pré I, II, 1º ano e 2º ano. E a outra sala com alunos de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. O prédio tem dois banheiros (masculino/feminino/aluno), uma cozinha, e um rol de entrada. A economia da comunidade é em sua totalidade agricultura de subsistência e pequenos rebanhos de ovinos e caprinos.

O nosso trabalho de pesquisa aconteceu com 5 professores efetivos da rede municipal de Buíque que atuam na modalidade da Educação do Campo em salas

multisseriadas, a maioria das escolas no campo neste município é multisseriadas exceto as escolas de grande porte localizadas nos distritos e povoados, essas estão localizadas no campo, mas que por algumas vezes não atendem ao ensino do campo e sim, um ensino urbanocêntrico.

A população da pesquisa é composta por cinco professores, com mais de 5 anos de experiência na modalidade de Educação do Campo, que por trabalharem em escolas do campo do município de Buíque e em escolas de pequeno porte, além de ser em classe multisseriadas, tendem a terem características comuns em seus respectivos locais de trabalho. Corroborando com o que pontuam Marconi e Lakatos (2015), que o universo ou população de uma pesquisa é o conjunto de seres animados ou não, que apresentam pelo menos uma característica em comum.

Em nosso caso tem-se evidência das características comuns: a) trabalho em escolas rurais e/ou do campo; b) em classes multisseriadas; c) em escolas de pequeno porte. Por conta deste universo da pesquisa e por ser uma pequena parcela a amostragem da pesquisa é, não probabilística e que foi escolhido seguindo o critério da tipicidade que traz em si a seleção de elementos que o pesquisador considera representativos da população-alvo (Vergara, 2010). Assim, os instrumentos de produção dos dados da pesquisa foram utilizados basicamente três:

i) questionário com os professores para construção de uma ficha técnica estilo a de jogadores de futebol com o intuito de observar e verificar características dos professores que se aproximavam das posições do qual jogadores se posicionam no campo e executam jogadas nas partidas de futebol.

O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de algumas questões apresentadas ao pesquisado por escrito e que devem ser respondidas também por escrito necessariamente. “Trata-se de um procedimento auto administrado, no qual o próprio pesquisado responde por escrito às perguntas recebidas” (Gil, 2008, p. 113);

ii) entrevista para analisar e reavaliar as ações de cada professor/jogador em suas salas de aulas afim de que suas ações como sujeitos de subjetividades possam ser expressas no discurso. A entrevista consiste em uma conversação entre duas ou mais pessoas, realizada por iniciativa do entrevistador, o qual, visando obter informações pertinentes à pesquisa. Segundo, Gil (2008, p. 109) afirma que a entrevista é uma forma de interação social realizada na “forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes

busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” enquanto Minayo (2009, p. 64) define entrevista como “conversa com finalidade”.

iii) a cartografia da subjetividade que semelhante com a geografia, ela vai mapear subjetividades expressas através de desenhos onde o participante faz representação de seus desejos, ações, emoções e sentimentos. E a partir disso, pode-se desenrolar uma conversa, um relato mais amplo e minucioso ou uma entrevista subsequente. Por essa razão a cartografia da subjetividade é um desenho que pode trazer para fora de si sentimentos que por meio da fala não seria expresso por motivos subjacentes por vontade de esconder ou involuntariamente. (Silva *et al.*, 2013).

Todo mapa é uma espécie de convite, em que você dentro deste pode ter diversos olhares, como um caleidoscópio, em que ao manipulá-lo obterá múltiplas imagens, sendo algo dinâmico, sem início, nem fim, apenas o meio, o momento e esse pode conduzi-lo a outros caminhos distintos daquele pelo qual você “iniciou” o movimento é algo rizomático. Perde-se neles, não no sentido de estar preso, pois tem diversos caminhos que conduz à saída, mas por deixa-se capturar por opção (Silva *et al.*, 2013, p. 2-3, grifo do autor).

Esses instrumentos de pesquisa foram construídos para atender aos objetivos traçados bem antes, de maneira que cada um dos instrumentos pudesse trazer uma resposta pelo menos para um objetivo. Com os dados produzidos através dos instrumentos de coletas, o próximo passo foi fazer construir uma planilha no Word para organizar os dados produzidos para uma melhor compreensão e facilitar a análise, o que chamamos de tabulação desses dados.

Nisso temos as categorias de análise, as subcategorias para melhor entendimento e as narrativas dispostas em colunas, onde fizemos um agrupamento de narrativas correspondentes a cada categoria em que elas tinham algo em comum ou convergiam em algum ponto. Roesch (1999, p. 169-74) demonstra que a pesquisa qualitativa produz uma série de dados que necessitam ser interpretados.

5.3 CONVOCAÇÃO DOS JOGADORES

Neste momento, começamos a ver a convocação de jogadores para partida de futebol em que se desdobrará em três diferentes campos: o estádio da Filosofia da diferença, o território da Educação do Campo e a Educação matemática. Então, vamos

adentrar neste *play off*¹¹ com o pesquisador e narrador que escreve nestas páginas uma cartografia de cinco professores os quais são jogadores destas partidas de futebol onde tem o protagonismo na pesquisa.

“Olho no lanceee!” O pontapé desta partida de jogar em “campos” diferentes começa quando sai a convocação dos jogadores para um jogo amistoso o técnico (a universidade) sugere que o pesquisador-narrador se lance à procura dos sujeitos para composição da pesquisa.

Esse mesmo pesquisador-narrador saiu em sua moto por estradas esburacadas, ora cheia de lama, ora “comendo poeira” e procurando jogadores para compor seu esquema tático de trabalho. Faz uma breve consulta a secretaria de Educação e recebe o indicativo que nas escolas próximas do pesquisador os professores atuantes em sala de aula no campo eram na maioria contratados e que por essa razão poderias ser voláteis (ou seja, serem deslocados e até mesmo dispensados se fosse interesse dos gestores), aqui o pesquisador já percebeu uma linha de força que demonstra um contratempo. Porque se no decorrer da pesquisa isso acontecesse acarretaria um entrave no trabalho do pesquisador. Em momento de conversa posterior a secretaria repassou o quadro de funcionários efetivo e algumas escolas.

Com isso em mãos, ele foi fazendo ligações e mandando mensagens para os jogadores e perguntando sobre o interesse de entrar em um jogo onde em vez de jogar bola convencionalmente eles jogavam com a subjetividade (sentimentos e emoções). Foi então que pegou a sua moto CG 2014, e saiu para visitar cada jogador, em seus campos de trabalho.

Andar em rodovia com pouca ou quase sem nenhuma sinalização entrar em estradas de vias de sinais (terra) com buracos e estreitas, sobe e desce serra, pergunta aos moradores o local onde fica a escola? E a resposta: - Desça, é lá embaixo. Ando mais alguns quilômetros, perguntou a outro morador, onde fica a escola? - Pode descer e dobrar a esquerda. Ando, mais um pouco.... Por favor, onde fica a escola? – Desça... (risos) no meu interior, e falo com minha consciência – se eu continuar descendo tenho medo de onde vou chegar... Deus me livre desta hora. Depois de tanto descer... descer... e descer, virar à esquerda e desviar de buracos, cheguei. Oh, glória! Esse foi um dos desafios para chegar a um território físico (geográfico-escola).

¹¹ Termo em inglês que designa uma decisão de um campeonato em três ou mais partidas. como visto em : <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk05119805.htm>.

No outro dia recomeça a jornada de deslocamento para outro território desta vez, foi um pouco mais fácil, a escola tem uma proximidade com a sede em torno de 12 km, as informações na secretaria foram bem claras e desta forma conseguiu localizar mais rápido o estabelecimento de ensino.

Em outro momento lá vai o pesquisador em mais uma aventura por rodovia movimentada com um bom fluxo de veículos se deslocando. Entra a direita. Estrada deserta, com pouca ou quase inexistente tráfego de veículos, anda alguns quilômetros para encontrar duas pessoas em uma moto bem velha quase sem condições de uso, e por mais alguns quilômetros uma família em uma carroça de burro. Daí vem a pergunta que não quer calar. - Por favor, onde fica a escola? A resposta é muito animadora. – Ah, fica logo ali. É pertinho. Ufa! Que bom! Pensa aliviado. Sim, era verdade! Chega ao seu destino naquele momento.

E como foi encontrar os jogadores em seus locais de trabalho? Foram eles receptivos? Ficaram animados ao serem desafiados a correr atrás de uma bola que eles não conheciam?

Bem...

No primeiro local, aquela escola longínqua onde desce... desce.... e desce, ao adentrar naquele território foi recebido por um jogador. Um sujeito muito simpático com boa comunicação convidando-o para entrar no rol do prédio. O pesquisador se apresentou e falou que gostaria de uma conversa rápida com ele, que o pediu para entrar em sua sala de aula e apresentou-lhe aos alunos. Em seguida, foi dito ao jogador que a visita seria breve e se poderia me conceder 5 minutos de seu tempo para continuar a conversa em lugar mais reservado.

Foram para uma sala pequena transformada em biblioteca ou espaço de leitura. Foi exposto o objetivo da visita e explicado a pesquisa. Ao final veio o convite para ele ser um jogador. Esse é o jogador (Neymar).

Na escola tem outro jogador que chamou muita atenção em momentos anteriores, um cara meio sisudo que foi apresentado no rol de entrada da escola. Ele saiu da sala de aula para pegar algum material e deu-se início a uma conversa agradável. Um comentário sobre o clima daquele dia, o deslocamento dele para chegar lá e as condições das estradas, perguntou-se se poderia conversar reservadamente com o mesmo, diante da assertiva deslocaram-se para a biblioteca. Lá como em momento anterior já tinha adiantado o convite, explicou-se mais uma vez os objetivos e como tinha traçado um breve plano para o desenvolvimento da pesquisa. O pesquisador convidou-o para fazer parte do time de

jogadores do campo. Esse é o jogador (Aldair). Temos dois jogadores da Escola Mundo Sem Fim.

Na Escola da Pedreira, a mais próxima da sede do município. Tão logo ver, o pesquisador tem uma surpresa: o prédio tem aparência de uma residência, é pequeno com uma calçada alta e o rol da entrada minúsculo. Foi recepcionado pela professora responsável, com uma cara de surpresa, apesar de já terem acertado previamente por telefone visita, pareceu que ela não acreditou que alguém se interessaria em fazer uma pesquisa acadêmica naquela escola pequena. Mas, me recebeu com muita gentileza pedindo para adentrar no espaço e logo apresentar para seus alunos.

Essa jogadora de estatura baixa e voz serena vai relatando as suas articulações para conduzir a aula. Voltamos ao rol de entrada, onde se explica que a pesquisa vai caminhar no sentido de tê-la como protagonista junto com sua colega de trabalho. Para surpresa maior em sua face. Essa é a jogadora (Rosana).

Prosseguiu-se a investida de trazer mais jogadores para o time, sou levado a conhecer a próxima componente do time. Foram apresentados na porta de sua sala de aula, a uma jovem senhora de estereótipo franzino, de óculos e semblante calmo. Cumprimentou-a e assim iniciou uma conversa agradável que passa por estar em sala de aula, formação de professores e vislumbrar um futuro na Educação do Campo e melhoria da aprendizagem dos alunos. Daí questionei novamente sobre participar da pesquisa, pois anteriormente já havíamos conversado e a mesma tinha externado o interesse em participar. Essa é a jogadora (Cristiane).

E agora, terminou a jornada da procura de jogadores para compor o time?

Bem...

—Não!

Falta uma última jogadora. Ela trabalha na Escola Sertãozinho.

Para conseguir completar a composição desse time lá vai o pesquisador em seu meio de transporte o qual utiliza todos os dias para trabalhar. E dessa forma chegar aos locais distantes no espaço rural de Buíque, entre estradas cheias de buracos e com enormes cortinas de poeiras quando encontra outros veículos. Ou seja, “come” poeira e no período das chuvas leva um banho de lama quase que diariamente.

Andando em torno de oito quilômetros para chegar à escola e encontrar o último componente do time, sou recepcionado pela jogadora que vem em minha direção com um semblante que pareceu angustiante, no entanto, com dois minutos depois se desfaz essa expressão e inicia-se um bate papo muito frutuoso.

O espaço escolar, com uma estrutura muito boa em relação às demais anteriormente visitadas, passou por uma reforma a pouco tempo. Ambiente muito organizado. A professora, que previamente por meio de contato telefônico já havia adiantado o assunto, a mesma tinha aceito o convite. A pergunta que ela faz é a seguinte: - Por que você escolheu fazer pesquisa em escolas tão pequenas e com pouca estrutura? Ela se refere ao sentido que as escolas de distritos, povoados de da sede tem tanta estrutura física, quanto estrutura humana. Essas escolas têm diretor, vários professores, coordenadores e mais outros profissionais. O pesquisador explicou que a intenção era trazer para o meio acadêmico as realidades e os sentimentos dos sujeitos do campo ou que trabalham nele, no caso específico os professores.

Ela o encaminhou para uma sala fazendo-o esperar uns cinco minutos em seguida, voltou. Foi explanado mais algumas informações sobre a pesquisa e aceito o convite! Essa é a última integrante do time, a jogadora Marta.

Assim, optamos pelos instrumentos de produção dos dados;

Entrevistas semiestruturadas, que possibilitou a observar o discurso dos professores, atendendo ao primeiro objetivo específico: *Identificar por meio da filosofia da diferença, as linhas de forças que agenciaram os professores à Educação do Campo; Gravação de áudio, mapas narrativos, e cartografia das subjetividades;*

Gravação de áudio, mapa narrativo e cartografia das subjetividades, que nos possibilitará a, junto a etapa anterior, tender o segundo objetivo específico: *Investigar por meio da cartografia, quais as linhas de forças e processos de subjetivação atingem os professores de matemática de salas multisseriadas na Educação do Campo;*

Como também visitar os estabelecimentos para observação *in loco*, pois possibilita encontro entre pesquisador e entrevistado (Marconi; Lakatos, 2015). Que junto com as etapas anteriores atende ao terceiro objetivo específico: *Apresentar em que medida as especialidades da Educação do Campo, impactam na constituição do sujeito professor de matemática no ensino fundamental.*

Que por consequência vai ser caminho traçado para responder o objetivo geral: *Compreender como se constitui o devir de professores que ensinam matemática em escolas multisseriadas do campo em Buíque-PE.*

Os procedimentos seguiram em primeiro momento visita aos estabelecimentos escolhidos com apresentação da carta proposta de estudo e convite aos professores para participar da pesquisa, como apresentado.

A pesquisa obedeceu aos procedimentos éticos estabelecidos pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e na complementação da resolução nº 510/16 das Ciências Humanas e Sociais, e sua realização só acontecerá depois da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e o recebimento da certidão que dispõem dos aspectos fundamentais para a realização de pesquisas com seres humanos.

A pesquisa e produção de dados seguiram os cuidados e princípios éticos do trabalho científico, bem como propostos pela legislação em vigor, no que diz respeito à natureza específica da pesquisa. Assim, as identidades e o sigilo dos entrevistados serão resguardados. O pesquisador/entrevistador/narrados explicou os passos a serem percorridos, durante cada etapa da pesquisa, e colocou-se à disposição para tirar dúvidas dos participantes no decorrer do processo. Quanto ao sigilo das informações prestadas e a identidade serão rigorosamente assegurados, inclusive usando pseudônimos dos participantes.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Fotografia 5 - Comentarista na análise do jogo



FONTE: Depositphotos. Disponível em:
<https://depositphotos.com/br/photos/comentarista.html?qview=359522356>. Acesso em: 28 maio 2024

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Relacionados com os objetivos da pesquisa, os dados produzidos por intermédio dos mapas narrativos (desenhos e seus relatos descritivos dos autores) que é um método de pesquisa social ou etnográfico, Bovo, (2011). Na pesquisa eles (os mapas) foram analisados em diferentes movimentos de idas e vindas para que pudessem perceber os recortes que transpassaram o corpo vibrátil do pesquisador para composição da teia existencial da vida do pesquisado.

“Eles são uma forma de encaminhar uma conversa, de disparar uma entrevista outra (não aquela a que o entrevistador quer, com “respostas” que ele quer ouvir) e de checar os dados obtidos com a narrativa. A combinação desenho-narrativa é um mapa. Daí o nome mapa narrativo”(Bovo, 2011, p. 19, grifo do autor).

Com isso, aconteceu vários movimentos de idas e vindas entre dúvidas, insegurança por parte do pesquisador para organizar jogadas (de ângulos em que dessem uma melhor visão de lances da partida), para que estar no estádio assistindo ao jogo possa sentir a emoção desse momento. Acrescido aos mapas narrativos, tiveram as entrevistas que são complementações deles ora para direcionar o pesquisado para expressar suas percepções ora para acompanhar suas ações para onde queria que o pesquisador as visitasse.

6.1 INÍCIO DO PRIMEIRO TEMPO

Neste momento nas dependências da Universidade Federal de Pernambuco campus CAA (Centro Acadêmico do Agreste) estamos no estádio da filosofia da diferença para uma partida de futebol bem diferente dos habituais, a bola vai rolar no campo da educação com jogadores que antes de assumirem suas respectivas posições tem como profissão primeira serem professores da modalidade Educação do Campo.

Para essa partida temos cinco jogadores e através de suas ações em suas escolas produzem conhecimento e fazem jogadas e lances que demonstraram neste primeiro momento em entrevistas. Vamos para a escalação dos jogadores:

6.1.1 Escalação dos jogadores

Apresentamos agora o time de professores que compõem esta pesquisa por meio de uma analogia com as posições que os jogadores/professores assumem em campo. Cada posição em campo tem uma determinada responsabilidade, assim a definição da posição dada a cada professor foi por meio das conclusões sobre o perfil profissional de cada um deles, perfil que foi induzido após análise dos questionários realizados.

No futebol, a posição de meia-atacante apresenta como principal característica a capacidade do jogador de variar entre as funções de atacante e meio-campista. Exige-se do jogador uma boa visão de jogo, uma boa habilidade técnica e velocidade para atacar e defender o time. Além disso, é importante que ele saiba como driblar e chutar bem para marcar gols. Assim, demos ao professor que apresentou tais características o nome de Neymar, como referência ao jogador da seleção brasileira que desempenha essa função.

Quadro 1 - Ficha Técnica meia-atacante¹²

Ficha Técnica professor /jogador Neymar	
Formação: Formado em Pedagogia, pós-graduado em psicopedagogia. Possui mestrado na área de educação inclusiva. Doutorando em educação inclusiva .	Autoretrato 
Experiência profissional: Exerce a profissão de professor há 25 anos, com experiência em coordenação e monitoria em vários momentos de sua carreira. Gosta de lecionar a disciplina de português para que os alunos tenham uma base em sua formação e como também repassar os conhecimentos adquiridos no decorrer de seus projetos. Tendo como inspiração sua primeira professora quando conduzia as aulas com carinho, afetividade e respeito. Ensinar matemática no campo é... um desafio em salas; é aproveitar o espaço/campo para o ensino-aprendizagem; é entender melhor cada cantinho e tudo que nos rodeia como objetos matemáticos, ou seja, vê a matemática em tudo.	

FONTE: O Autor, 2024

¹² No futebol o meia-atacante é responsável por criar jogadas no meio de campo, conectar os atacantes com os defensores e dar suporte aos jogadores da linha ofensiva.

O professor Neymar se mostra reconhecendo a importância da valorização da cultura regional e que o campo também produz conhecimento e assume uma postura de colocar o aluno do campo como protagonista do seu aprendizado. Portanto, esse professor é um jogador que transita entre defesa e ataque fazendo uma ponte no meio campo. Quando questionado sobre como realiza o planejamento o mesmo respondeu:

O planejamento segue conforme a orientação da secretaria de educação com base no currículo e BNCC e adaptado ao currículo de Pernambuco. É de grande importância valorizar a cultura local e regional. Apontando para que os números se fazem presentes na vida deles, ao mesmo tempo fazendo entender que o campo produz conhecimento e que é interessante. (professor meia-atacante)

Demonstrando um perfil profissional que dificilmente irá recuar de sua prática pedagógica devido às orientações vinda dos órgãos reguladores ou que fica na retranca esperando as ordens sem refletir sobre a realidade dos estudantes.

A próxima posição é a de zagueiro, aquele responsável por ajudar na saída de bola do time, iniciando jogadas ofensivas. Para isso, ele precisa ter boa visão de jogo e conhecimento tático para identificar os melhores momentos para avançar. E deve saber o momento certo de passar a bola para lançar um contra-ataque preciso contra o adversário. Dito isso, o apresentamos:

Quadro 2 - Ficha Técnica do Zaqueiro¹³

Ficha Técnica professor /jogador Aldair	
Formação: Cursou o antigo “magistério”, Graduado em geografia, possui Especialização na mesma área.	Autoretrato 
Experiência profissional: Atua em sala de aula há 26 anos, antes de ser professor trabalhava como agricultor. Gosta de lecionar em sua turma a disciplina de sua formação acadêmica a qual se identifica bastante, anteriormente de estar lotado na atual escola, lecionava em outra escola do campo. O fato de residir no interior tinha	

¹³ No jogo é o responsável por proteger o gol e impedir que o time adversário marque. O zagueiro é geralmente o jogador mais alto de todos no campo, pois precisa ser capaz de alcançar bolas altas e impedir que os atacantes se aproximem do gol. Além disso, deve ter boa coordenação motora, técnica e habilidade para ler o jogo e identificar as melhores formas de se defender.

como professor uma das poucas oportunidades de trabalho para vencer na vida, os professores na infância também despertaram para a docência.

Ensinar matemática no campo é... prazeroso fazer uso das situações do cotidiano do aluno e fazer o elo de vincular a teoria e a prática, que os mesmos vivenciam, mas, não fazem esta relação, é o que busco proporcioná-los em sala enquanto orientador.

FONTE: O Autor, 2024

A partir da entrevista observamos que se trata de um professor que reconhece dificuldades para lecionar matemática e que seu desempenho é melhor na disciplina de sua formação, entretanto, devido às dificuldades de trabalho de sua localidade aceitou o desafio, o que se percebe na resposta objetiva dada a 8 pergunta do formulário, na qual é questionado sobre como despertou para docência o professor Aldair responde que *“Por morar no interior as opções não eram tantas, e ser professor era uma das poucas, agarrei-a”*.

Fez proveito de oportunidade para ingressar na docência, isso o coloca numa posição recuada de ficar em uma zona de conforto à espera de ataque do oponente. Mesmo assim, ministra aulas de matemática praticamente todos os dias e seu planejamento é prático e busca fazer ligações entre teoria e prática. Assim, para o professor Aldair, *“O planejamento é sucinto, porém flexível ao meio no qual está inserido. Busco consolidar um elo de relações entre teoria e prática, apresentando materiais concretos.”* Consequentemente, usa metodologias cartesianas a partir de suas leituras no jogo da sua sala de aula, onde o pragmatismo é seu aliado.

Seguimos com a posição de lateral direito, o qual deve possuir boa habilidade técnica para conseguir passar e receber a bola com precisão. Ele precisa ser rápido e ágil para conseguir acompanhar os atacantes adversários e ainda ter força para desarmar os ataques. Ele deve ter boa visão de jogo para saber quando avançar e quando apoiar a defesa. Assim temos:

Quadro 3 - Ficha Técnica do lateral direito¹⁴

Ficha Técnica professora /jogadora Cristiane	
Formação: Graduada em matemática e sua segunda graduação em Pedagogia. Tem Especialização em matemática.	Autoretrato 
Experiência profissional: Trabalha em escola do campo há 18 anos, anteriormente trabalhou no comércio e com o pai. Gosta bastante de lecionar a sua disciplina de formação: matemática, como também português porque entende que nas duas áreas envolvem a comunicação. O seu primeiro local de trabalho foi uma escola urbana na periferia, mas que atendia a muitos alunos do campo na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Desde sua infância que queria ser professora e foi na família que encontrou o apoio, já que a mãe é professora e que era apaixonada pela docência. Ensinar matemática no campo é... ensinar aos alunos ter uma aprendizagem participativa através dos jogos e situações problemas vivenciados na escola.	

FONTE: O Autor, 2024

A professora percebe em sua leitura de sua sala de aula algo diferente, a força de vontade de seus alunos e os desafios deles para chegarem na escola. Ela tem uma visão de apoio para com os integrantes daquele território. Ao responder sobre uma característica que identificou na escola do campo, a professora apontou que *“As escolas rurais são compostas de alunos que precisam de muita atenção, porque vejo uma vontade de aprender, eles têm uma força de vontade de vir para escola, apesar dos desafios de deslocamento”*. Nesse contexto desafiador, trazemos um trecho da entrevista com a professora que nos faz inferir que a mesma possui um senso de responsabilidade que impulsiona sua atuação em uma escola do campo:

Eu gosto de trabalhar com situações problemas que envolvem atividades situações do campo. Outra forma de trabalho são com os jogos, eles são importantes, pois, ajudam o aluno desenvolver o conhecimento matemático no dia-a-dia. [...] é que um aluno ajuda os outros em situações em que o mais velho já consegue resolver algo que

¹⁴São jogadores responsáveis por avançar e apoiar a defesa ao mesmo tempo, tendo grande responsabilidade por parte do sucesso de uma equipe. Eles devem possuir boa resistência física, pois são obrigados a correr ao longo de toda a partida. Podendo ajudar tanto na defesa quanto no ataque.

os mais novos ainda não conseguem. Negativo- é que suga muita energia física e mental do professor. (Professora Cristiane)

A busca por uma prática que ajude a superar os desafios e a proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes do campo é percebida no compromisso que a mesma assume em dar conta dos conteúdos escolares e do conhecimento matemático prático do cotidiano do aluno. Além disso, utiliza aqueles alunos mais experientes para lhe auxiliar na dinâmica de socialização da aprendizagem.

Agora temos a posição de centroavante, que é o jogador que joga mais próximo à área adversária, responsável por concluir as jogadas com gols. Esse jogador deve possuir habilidades técnicas para driblar e fintar os adversários, além de uma boa visão de jogo para aproveitar as oportunidades de gols. O centroavante precisa ter uma boa capacidade de finalização e precisão para acertar os gols. Além disso, é importante que ele possua resistência física para acompanhar o ritmo do jogo.

Quadro 4 - Ficha Técnica da Centroavante¹⁵

Ficha Técnica professora /jogadora Marta	
Formação: Graduada em letras e tem especialização em psicopedagogia.	Autoretrato 
Experiência profissional: Atua na docência há 25 anos na mesma escola. Gosta de ministrar aulas de matemática pela razão de que é uma disciplina “exata”. O que a motivou a ingressar na docência foi por causa de uma parenta e que sempre se inspirou nela. A “madrinha” de onde veio a inspiração já ouvia da mocinha que iria seguir seus passos. Ministra as aulas de matemática três vezes na semana, para o planejamento de suas aulas utiliza várias fontes: livros, internet e atividades impressas. Na sala multisseriada trabalha por nível de aprendizagem: tem aluno do 1º ano que acompanha as atividades do 2º ano, como tem aluno do 3º ano que só consegue acompanhar as atividades do 2º. Desta forma, agrupo alunos segundo sua capacidade aproximada de realização das atividades.	

¹⁵O centroavante deve ser capaz de ler o jogo e se posicionar de forma estratégica para aproveitar as jogadas dos companheiros e criar oportunidades de gols. É importante que ele tenha boa capacidade de leitura de jogo para se posicionar nos melhores lugares e assim aumentar as chances de marcar gols.

Ensinar matemática no campo é... ensinar matemática de certa forma, é prazeroso, pois me permite usar outros recursos que estão fora da sala de aula: gravetos, pedrinhas, animais, o clima(fenômenos da natureza) e outros mais.

FONTE: O Autor, 2024

A professora Marta apesar de não ter formação na área de matemática, ministra aula três vezes na semana e gosta de ensinar, faz uso de diferentes estratégias no planejamento e execução das aulas. Em sua visão de condução das aulas agrupa os alunos por níveis diferentes de acordo com a aprendizagem desse grupo. Demonstrando assim, a habilidade de driblar as dificuldades inerentes a uma turma multisseriada como também uma visão de aproveitar as oportunidades de um grupo que desenvolveu já algumas habilidades para auxiliar outro grupo. Como podemos ver no trecho abaixo, retirado de sua entrevista:

Planejo com livros, procuro na internet e também utilizo dinâmicas e o espaço externo da escola, lugar rico em desenvolver atividades da realidade dos alunos. [...] trabalho por nível de aprendizagem, pois aqueles alunos que têm melhor desenvoltura nos conteúdos são agrupados em um nível mais avançado. Os alunos com nível mais devagar ou que ainda não alcançaram uma boa desenvoltura são reagrupados e dessa maneira às vezes recebem ajuda do outro grupo. [...] é que às vezes você acha que eles não alcançaram os seus objetivos e não rendeu o que você esperava, com isso, preciso me desdobrar para ver se o trabalho flui. (Entrevista professora Marta)

Próxima posição temos o volante, esse jogador precisa ter um bom nível de habilidade técnica, pois ele é responsável por fazer o primeiro passo é iniciar o ataque. Além disso, o volante precisa ter um bom conhecimento tático e desenvolver habilidades para se posicionar corretamente em campo. O objetivo é garantir que a equipe tenha uma boa transição entre a defesa e o ataque.

Quadro 5 - Ficha Técnica da Volante¹⁶

Ficha Técnica professora /jogadora Rosana	
Formação: Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.	Autoretrato 
Experiência profissional: Atua na educação há 41 anos. 13 anos dedicado ao trabalho em secretaria. Está completando o tempo de aposentadoria esse ano. Na sua infância estudou em escola unissérie, e da qual tem experiência de pouco apreço pela matemática por causa do pai que não tinha muito jeito para passar o que sabia e tinha domínio. Aos 17 anos terminou os estudos e após um tempo começou a ensinar em uma casa de moradia, sua primeira experiência na docência. Na sua formação acadêmica já algum tempo depois no ensino em escola do campo reconhece que esse período foi importante para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Ensinar matemática no campo é... pra mim é fácil, porque o professor tem que se planejar e está preparado para lecionar todas as disciplinas.	

FONTE: O Autor, 2024

A professora tem bloqueio na infância com a disciplina de matemática por causa do pai, mas trabalha de acordo com a planilha indicada pela secretaria praticamente todos os dias, segundo ela, em resposta a entrevista temos que:

Na minha infância eu não gostava de matemática por causa de meu pai, ele sabia muito matemática e como ele estudou a 4ª série e naquela época essa série era como se fosse hoje um aluno formado no ensino médio. E meu pai não tinha paciência de me ensinar quando eu chegava em casa. [...] Eu trabalho matemática de acordo com a planilha do município, em geral trabalho todos os dias. Pela questão de terem determinado que necessitavam alfabetizar os alunos. [...] Eu faço meu planejamento seguindo a planilha, com os conteúdos trabalhados em um dia e revisando na sexta-feira. Além disso, trabalho por nível de aprendizagem. Trabalho o concreto do cotidiano do aluno: brinquedos, brincadeiras. (Entrevista professora Rosana)

¹⁶O volante também é responsável por ajudar a proteger a área defensiva, marcando os atacantes adversários e impedindo que eles cheguem à área de finalização. É importante que o volante tenha força física e boa resistência para aguentar a pressão dos adversários. Além disso, ele deve ter boa capacidade de antecipação para antever os movimentos dos atacantes.

Na narrativa da professora percebemos que ainda hoje ela joga na defensiva já que em outro momento da entrevista gosta de ensinar outra disciplina. No entanto, quando o jogo pede, ela tem resistência para aguentar a pressão de ensinar uma disciplina a qual não se identifica. Com isso, tenta fazer com que a equipe tenha bom desempenho na aprendizagem.

6.1.2 Abertura do jogo

Para a partida começar com o pontapé inicial das estrelas que são os professores/jogadores, contamos com os comentários deste que vos escreve. Agora neste exato momento temos a movimentação em campo do técnico chamando os jogadores e dando suas orientações para a bola rolar no estádio da filosofia da diferença onde apresenta uma excelente estrutura para uma partida emocionante. O gramado está bem cuidado e em boas condições: a subjetividade vai permitir que haja a possibilidades de jogadas rápidas e chutes certos para fazerem muitos gols.

É importante destacar que a Educação do Campo¹⁷ é uma modalidade de ensino que ocorre em espaços rurais e é voltada para populações identificadas como agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas e seringueiros. Essa modalidade de ensino encontra amparo legal na Resolução do CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Onde temos: Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e posteriormente, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica a Educação do Campo vai se firmando e ganhando terreno com tantos outros marcos legais¹⁸. Por muito tempo negligenciada essa

¹⁷ A LDB (1996) disciplinou a escola para o meio rural, assim: Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

¹⁸ Ver no capítulo da educação do campo, subcapítulo caminhos da Educação do Campo/ Arcabouço legal.

modalidade tenha ainda pouca clareza entre os professores e nesse jogo em que a verdade sempre ganha de “lavada¹⁹”, os jogadores podem pisar na bola e cair.

No resgate do arcabouço legal vimos que a Educação do Campo antes chamada de educação rural e que desde o início tinha a sua razão maior de educar para produção de mão de obra do capital. E que os jogadores em campo têm o ingresso na sala de aula há vinte anos atrás em média traz em suas falas um lapso obscuro sobre o conhecer a modalidade de ensino. Neste sentido, os professores relataram:

Quando comecei a trabalhar na educação e com turmas multisseriada, antes só ouvia falar e nem tinha muita noção. (Professora Cristiane)
Não tenho muito conhecimento, nem muita noção da funcionalidade da Educação do Campo, até porque não conheço o que se refere aos documentos. (Professora Marta)
Ao assumir o concurso fui direcionado a uma escola do campo, foi o início do trabalho. Na época a secretaria repassou todas as instruções necessárias de como atuar em escola do campo (Professor Neymar)
Por meio da minha formação. (Professor Aldair)
Eu conheci através de uma professora que ensinava anteriormente na escola. (Professora Rosana)

O conhecimento sobre alguma coisa, seja ela em qual plano imaginário ou de realidade requer uma certa apropriação daquilo que se materializa não bastando simplesmente ter contado ou conviver superficialmente. Ou seja, conhecer algo porque alguém falou, ou pela secretaria ter passado instruções, recai no não conhecer ou desconhecer pela superficialidade.

A jogadora Cristiane diz ter conhecido quando começou a trabalhar com o multisseriado e que antes não tinha noção da modalidade, pois só ouvia falar. É bem comum ainda hoje conhecer e ouvir falar. Ouvi falar que na Educação do Campo não se aprende ou que no multisseriado é pouco provável os alunos possam ter um lugar de destaque e protagonismo. Fato é que na modalidade da Educação do Campo o aprender não se resume necessariamente ao âmbito escolar, a aprendizagem pode acontecer no trabalho, na família e na comunidade com seus pares. Por isso, a pedagogia da alternância²⁰ é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a

¹⁹ Termo popular para designar que a jogada ou lance com a bola foi linda e que teve por consequência a finalização de vários gols.

²⁰ Pedagogia da Alternância passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011, p. 120)

realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o ambiente escolar.

A jogadora Marta, diz não ter muito conhecimento sobre a Educação do Campo. “Apesar de estar às portas da aposentadoria”. Afirma não conhecer os documentos que norteiam a modalidade da Educação do Campo. De fato, para conhecer se faz necessário ler algum documento que norteia e normatiza a temática.

Já o jogador Aldair fala que conhece por meio de sua formação, como podemos verificar sua formação é a licenciatura em geografia. Contudo, ser formado em uma área específica ligada intrinsecamente ao campo pode lhe dar uma vantagem de proximidade com a Educação do Campo. Mas, não significa que se pode conhecer minimamente o objeto da discussão. Os jogadores aqui na questão de conhecimento sobre a modalidade de Educação do Campo e sua funcionalidade teórico-prática, faz com que o jogo se inicie com jogadas pouco frutuosas. Seria essas jogadas “chutes para o alto” “bolas rifadas” ou “mal pontaria”.

6.1. 3 Começando o jogo com mapas narrativos

Para o reinício desta partida que começou com entrevista e questionário teremos a seguir os mapas narrativos,²¹ que são a combinação entre desenho dos jogadores e relato de suas representações e atitudes diante do exposto, com isso o pesquisador faz uma leitura também do implícito, acrescentando questionamentos. Eles “[...] os mapas narrativos “visam reconstruir espaços pessoais da vida dos entrevistados e a relevância subjetiva desses espaços” (BOVO, 2011, p. 19, grifo do autor).

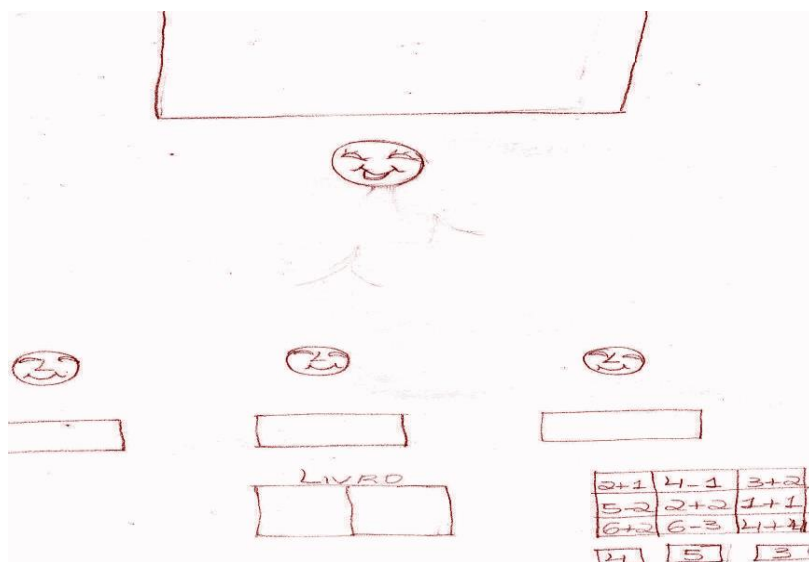
Dito isso, vale salientar que o mapa narrativo, em nosso caso, ajudou a visualizar as experiências vivenciadas pelos sujeitos, em determinado momento de suas vidas. Agora vamos entrar em campo e acompanhar o ponta pé inicial deste segundo tempo de jogo.

Para a professora o livro didático é um facilitador para as aulas, o que podemos inferir que seja uma saída para a escassez de material didático, e um problema encontro é o acompanhamento da família para o aprendizado dos estudantes. Ela narra:

²¹ Para BOVO, 2011 a autora diz que eles (os mapas) são uma forma de encaminhar uma conversa, de disparar uma entrevista outra (não aquela a que o entrevistador quer, com “respostas” que ele quer ouvir) e de checar os dados obtidos com a narrativa. A combinação desenho-narrativa é um mapa. Daí o nome mapa narrativo (BOVO, 2011, p. 19).

em quase toda minha aula uso o livro didático, por isso é que fico um pouco chateada quando o quantitativo de livro não vem suficiente para a demanda de alunos que tenho na sala. E depois de seguir o livro, vou para uma atividade xerocopiada após essa atividade passo para casa que pode ser no livro didático, escrita no caderno ou atividade xerocopiada. Essa é minha rotina de trabalho tanto nas aulas de matemática como nas outras. Por orientação da secretaria de educação prioriza-se português e matemática como disciplinas essenciais e as outras trabalham de maneira interdisciplinar, é assim que se fala? (risos)... Enfrento muitas dificuldades no ensino de matemática e português é que a não ajuda e colaboração das famílias em cumprir as tarefas escolares principalmente nas atividades extraescolares. Porque o livro vai para casa e chega sem nem ser aberto. Em alguns momentos tento fazer alguma coisa diferente da rotina, o complicado é que tem uma cobrança muito forte para cumprir trabalhos pedagógicos e burocráticos (preencher fichas, cadernetas, resolver coisas da UEX, reuniões). Tudo isso rouba o tempo da sala de aula. (Professora Rosana)

Figura 2: Aula de matemática da jogadora Rosana.



FONTE: Apêndice E.

Agora os jogadores iniciam suas jogadas. A primeira é a jogadora Rosana que começa seu relato sobre a rotina de sua aula de matemática com o uso do livro didático como uma ferramenta utilizada em suas aulas, apesar de utilização de outras: caderno, quadro branco, atividade xerocopiada, entretanto, o livro aparece tanto na resposta à

entrevista quanto no desenho feito pela professora, reforçando a importância do mesmo para sua prática em sala de aula.

Dessa forma percebemos na sua ficha técnica²² que a jogadora está no jogo da educação. Há algum tempo ela joga na posição de volante, com isso tem como característica ajudar a defesa (por essa razão ela joga a priori em alguns momentos na “retranca²³” que é recuar e se fechar na área defensiva), apesar de ter outras características para avançar contra os adversários e conseguir levar perigo de gol a outra equipe.

Vejamos como Rosana enfrenta alguns adversários: secretaria de educação, famílias pouco comprometidas com a aprendizagem dos filhos, trabalhos burocráticos. O que a estes podemos apontar como dispositivos²⁴ que os aprisionam em uma sala de aula mecânica e um pouco travada. O dispositivo tem sua característica criar teias em que o sujeito fique imóvel nelas e não seja capaz de enxergar além. A jogadora Rosana joga neste momento com a característica de volante defensiva e recuada que não consegue se desprender de seu oponente ou melhor seus oponentes. Até em seu desenho ela demonstra como uso principal a ferramenta de trabalho em sala de aula o livro didático. Isso seria por sua vontade? Claro que não. Os chamados dispositivos, os aprisionam. Percebemos em seu relato a secretaria de educação como uma dispositivo que aprisiona, mesmo você ter escapado de um já necessariamente cai em outro. O jogo está complicado para Rosana.

Dando andamento ao jogo, o jogador Aldair vai se destacar agora tocando a bola no seu campo defensivo ou avançando com o lançamento de bola ofensivamente?

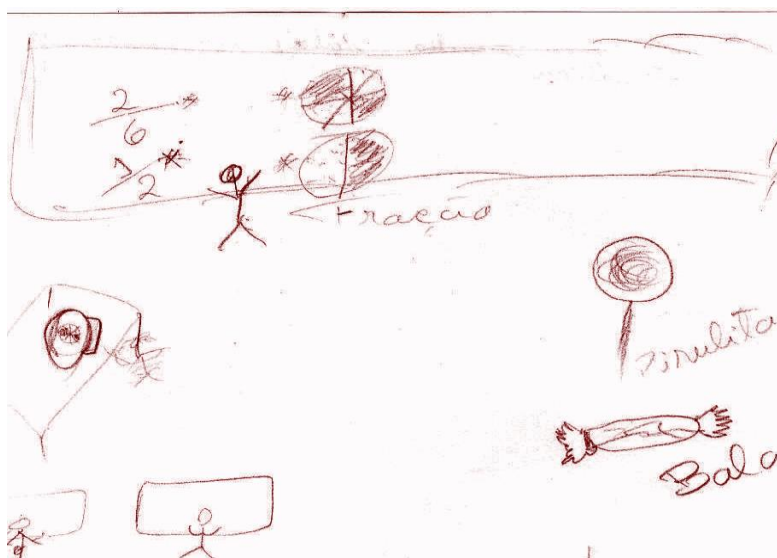
Bem, nas minhas aulas de matemática costumo trazer algo concreto para fazer que as crianças possam entender melhor o conteúdo. Tem uma aula muito interessante que foi a explicação de fração. Eu usei biscoito e algumas guloseimas para que fossem divididos em partes iguais dessa maneira os alunos mesmo tinham que dividir entre si. Foi uma forma lúdica e concreta de manipular os doces depois simulavam situações através de desenhos e figuras. Achei assim que foi mais eficaz para a aprendizagem e para memorização deles. Então nessa situação eu acho que foi o caminho mais curto e certo para ter êxito na aula de matemática com o conteúdo de fração, como também uso as guloseimas em outras atividades é um material concreto, é algo palpável, é algo do dia a dia, que eles gostam e que grava na memória. (professor Aldair)

²² Ver a ficha do volante na seção escalação dos jogadores.

²³ Na linguagem do futebol é jogar na defesa o maior tempo de jogo sem se lançar ou criar jogadas que possam levar o perigo de gol ao adversário.

²⁴ É uma rede de força que aprisiona o sujeito através de linhas de forças, ora trabalhando na subjetividade dizendo: - Olhe se você ficar aqui vai ser melhor; - não tem jeito isso, segue a correnteza; imobilizando-o a capacidade de raciocínio lógico, através do medo.

Figura 3 - Aula de matemática do jogador Aldair.



FONTE: Apêndice A.

O jogador que segue no momento em campo é o Aldair, um zagueiro²⁵ que além de ter a responsabilidade de defender o gol, é responsável por ajudar na saída de bola do time iniciando jogadas ofensivas contra a outra equipe. Precisa fazer uma boa leitura do jogo e ter conhecimento tático para identificar os melhores momentos para avançar. Demonstrado que têm essa visão, o jogador logo percebeu que levar material concreto para as suas aulas poderia ter um resultado que surpreendia. Um professor que trabalha com o lúdico em suas aulas para tentar fazer o gol.

Com o uso de biscoito e guloseimas para apresentar e representar frações, Aldair inicia uma jogada rápida e com boa triangulação²⁶ dando a oportunidade e condições de lançar um ataque eficiente para concretizar um gol. Quando a partir disso o jogador em sala de aula utiliza o concreto e faz simulação de representação da fração, isso faz com que outra jogada bem conhecida seja articulada o lançamento em diagonal de um lado para outro deixando o oponente sem rumo.

²⁵ Ver a ficha do zagueiro na seção de escalação dos jogadores.

²⁶ É no futebol uma jogada em que um determinado jogador toca a bola para outro, este por sua vez passa para um terceiro e o jogador inicial se posiciona em local estratégico para receber a bola. É uma jogada fenomenal quando completada, porque deixa o adversário atordado, sem capacidade de raciocinar e deixa uma lacuna onde o time avança e certamente faz o gol.

Também apresentado em seu mapa narrativo, onde na mesa tem alunos manuseando e representando o material, enquanto no quadro branco Aldair explica o conteúdo. Para o telespectador que estiver em casa e vai ler essa dissertação e para o público presente o Aldair tem muito boa técnica e habilidade para passar a bola e perceber o momento certo de dar início às jogadas. Fico surpreso com suas habilidades de perceber o que em sua sala de aula dá certo, para resultar em uma aprendizagem para seus alunos. E a aprendizagem ou o interesse por ela o que seria na linguagem futebolística? O momento mais alto, o gol. E para chegar ao êxtase do gol tem como jogada inicial o tiro de meta²⁷.

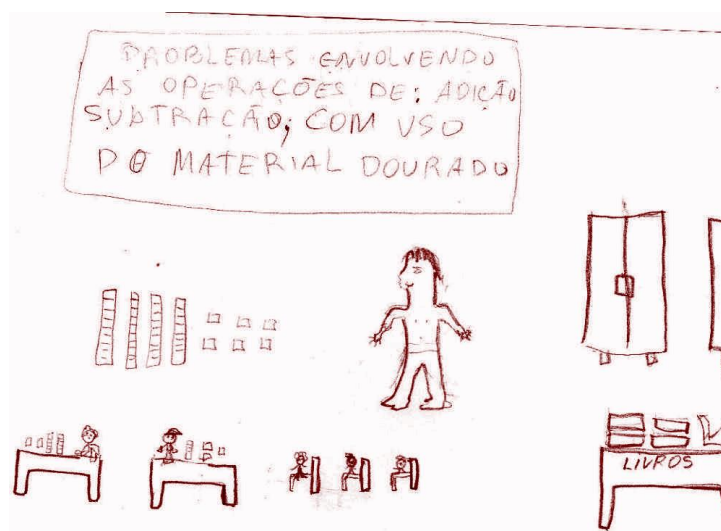
Vamos prosseguir no jogo com a jogadora Marta, ela que joga na posição de centroavante²⁸ e ela entra em campo neste exato momento para colocar suas habilidades na partida para todo público ver.

É o seguinte: eu sempre gosto de primeiro dar uma explicação do assunto né, explicar o assunto para que eles entendam como vai ser a minha proposta para aquele dia. De como deve ser feito o material que eu vou usar dependendo da aula tem que usar o material didático. Se o material é concreto ou o uso do livro didático o importante é que haja um envolvimento dos alunos, que é o principal sujeito na sala junto com o professor. Com isso, o não envolvimento deles nos traz uma angústia danada, sabe como é né? Muitas vezes tem aqueles que é mais disperso que não entende bem do assunto, revisamos ou temos que voltar se necessário explicar o conteúdo. O uso do material completo, livro didático, atividade xerocopiada e materiais concretos ou até mesmo ter que sair para fora da escola, se torna melhor para que o aluno entenda e possa ter uma melhor aprendizagem. (Professora Marta)

²⁷ No futebol é aquela jogada que a bola está no centro do campo e um jogador lança para outro jogador ofensivo tipo atacante, meia-de-campo e isso pode resultar no gol. Não necessariamente isso acontece, quando ocorre é uma faceta extraordinária.

²⁸ Ver a ficha da centroavante na seção escalação dos jogadores.

Figura 4 - Aula de matemática da jogadora Marta.



FONTE: Apêndice C.

Marta é uma centroavante²⁹ que é a posição no futebol que joga próximo da área adversária e responsável por concluir as jogadas com gols. Nessa posição o jogador deve possuir habilidades técnicas para driblar o adversário, além de estar atento para aproveitar as oportunidades de gols. Ela relata que sua aula começa com uma preparação do que pretende expor naquela aula do dia, após isso indica o material que cabe usar no momento da aula. Quando olhamos para o desenho da jogadora vemos que no quadro branco ela indica o tipo de recurso que vai utilizar na aula.

Aponta que o envolvimento do aluno naquele instante com o conteúdo é muito importante e que quando não acontece lhe traz frustração momentânea. Ter a preocupação de fazer uma antecipação do que pretende ensinar na aula dar ao entender que a jogadora entra em campo com a jogada de passar a bola com precisão para o companheiro de equipe, e que seria seu companheiro no jogo do aprender e ensinar? Neste contexto escolar o aluno. Chama para o outro uma responsabilidade de envolver-se na jogada, confirmando isso na representação em que os alunos estão manuseando o material dourado em sua aula.

A jogadora faz uma ótima leitura no momento para trazer junto de si os seus companheiros de equipe, os alunos. desta forma, usa a estratégia de fazer uma prévia do conteúdo e do material a ser utilizado, reconhecendo que - “o importante é que haja um envolvimento dos alunos que é principal sujeito na sala junto com o professor”.

²⁹ O centroavante precisa ter uma boa capacidade de finalização e precisão para acertar a bola dentro da barra do adversário.

Observemos que ela registra não só o material dourado como também os livros no mapa narrativo, outro fato a ser destacado é que os alunos saem de seus lugares para manusearem o recurso disposto para aula.

O destaque para diferentes recursos a serem utilizados ou até mesmo irem para espaços externo da escola mostra que a jogadora procura fazer diferentes jogadas para avançar na área do adversário e finalizar com um tiro³⁰ certeiro na barra³¹ do adversário. E se os companheiros da jogadora acolherem seu chamado ou parceria no campo significa que acontece uma subjetivação.³²

A bola rola para o próximo jogador Neymar, o meia-atacante que tem como uma de suas características variar as posições, assumindo a função de atacante também. Além disso, é necessário ser ágil e ter bastante velocidade para atacar e se defender dos contra-ataques do oponente.

Veja bem esse desenho aqui ele retrata um pouco dessa aula é bem movimentada de matemática, é uma aula que realmente exitosa porque teve realmente um momento que o aluno tanto interagiu com o que foi proposto na aula como também aproveitamos o meio ambiente. Então foi um momento que não só apenas questão da matemática, mas também trazer um pouco da Ciência e da Geografia. Sabendo que a escola, ela está localizada no espaço do campo né? Chamado também de zona rural e ao mesmo tempo ela está entre montanhas aqui está retratando tanto a escola como as montanhas a natureza por intermédio das árvores aqui essa figura que se transforma em um sol é no meio dele está uma régua que representa o verificar, o contar. Esse aí, é uma representação do professor que dá o direcionamento para o aluno. Esse professor tem essa seta para indicar a direção e a mediação dos conteúdos. Mas não só ensina também eles aprendem com os outros; sendo o professor aqui centralizado ao mesmo tempo que tem esses raios de sol, que ilumina não só remetendo o espaço rural, mas também para dizer que o processo de ensino-aprendizagem traz luz que clareia a mente, os caminhos de seus alunos. Estes estão sendo representados por intermédio desses números aqui... temos o número um, três, quatro e o seis aleatório eles dão a ideia que esse aluno está livre né? ele está fazendo com que o conhecimento também o acompanhe conduzido pelo professor. Então, o aluno aprende, viaja na imaginação, vai para outros espaços... - a matemática é isso, está no nosso dia a dia todos os momentos da nossa vida. A matemática tem algo de mágico, ela nos preenche e faz com que na equação da vida, o menos com menos seja mais...(risos). Porque a matemática está presente em tudo e em todos os lugares. Você veste uma roupa você está usando matemática, vai comer e adicionar alimentos no prato ou

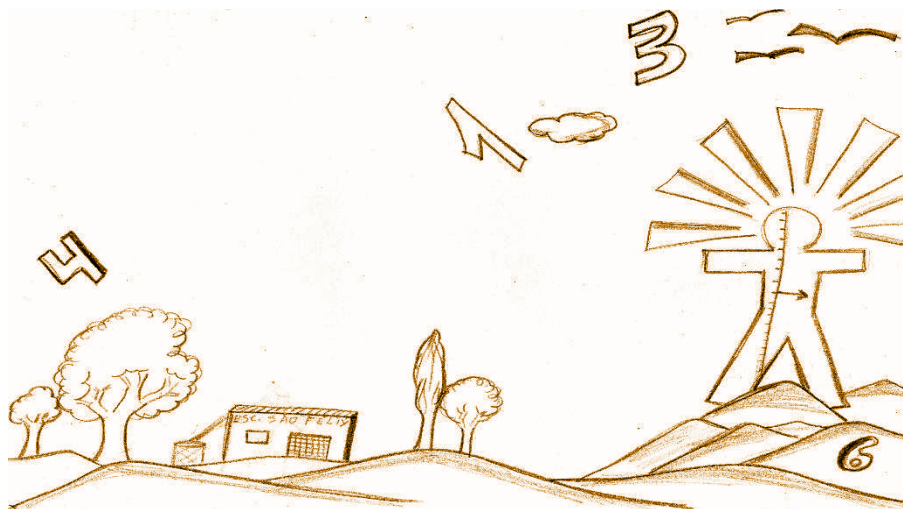
³⁰ No futebol significa um chute muito forte que vai em direção do gol.

³¹ Expressão popular usada na várzea. É o retângulo das três traves onde fica o goleiro para impedir que a bola ultrapasse e seja gol.

³² Conceito da filosofia da diferença que traduz para o sentido de o sujeito deixar se afetar e ser afetado por outro. Discorreremos sobre mais a frente.

controlar as calorias usa a matemática, vai passear comprar a passagem, ingressos, o lanche usa matemática, ou seja, ela está em tudo. É mágica!!! (Professor Neymar)

Figura 5 - Aula de matemática do jogador Neymar.



FONTE: Apêndice D .

Prosseguindo no campo é a hora de conhecermos as jogadas de Neymar, que é um meia-atacante³³ responsável por criar jogadas ofensivas e finalizá-las, contribuindo tanto para o ataque quanto para defesa.

Esse jogador tem uma notável habilidade para realizar jogadas que envolvem as diferentes áreas do conhecimento em seu relato da aula de matemática fez a diferentes alusões às áreas do conhecimento como geografia: campo, escola, montanhas. Ciências: árvores, sol, luz, nuvens. Matemática: números, régua, seta, direção. Nota-se que em sua fala vai pontuando e explicando cada elemento representado no mapa narrativo.

Ao mesmo tempo que também vai fazendo correlação com o que está implícito e que denota analogia aos elementos: - “Estes (alunos) estão sendo representados por intermédio desses números aqui... temos o número um, três, quatro e o seis aleatório eles dão a ideia que esse aluno está livre né? Ele está fazendo com que o conhecimento também o acompanhe conduzido pelo professor”.

Fala do conhecimento como fonte de luz para os sujeitos, assim como é a função do sol para a vida na terra. Destaca a relação do professor que também aprende com o outro, no entanto não fica só nessa simbiose da relação professor-aluno. Esse jogador traz

³³ Ver na ficha do meia-atacante na seção escalação dos jogadores.

para o público que lê essa dissertação um destaque para o ensino e a convivência com a matemática. Destaque esse visto nas expressões “*algo de mágico*” e “*equação da vida*”.

O professor Neymar apresenta uma série de jogadas que faz transitar em diferentes funções dentro do campo da educação como atacante, aquele que vai para frente com estratégias para furar o bloqueio da equipe adversária, como integrar diferentes áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade. A relação entre os sujeitos que convivem no campo social e físico são preocupações dele. O ensino da matemática é destacado em sua fala e atrelado ao seu desenho, outro ponto é a integralidade dos números com o cotidiano do aluno. Esse jogador faz uma ponte entre o conhecimento matemático escolar com o conhecimento matemático no social dia-dia do aluno. Neymar transita com facilidade no “meio de campo da escola” e assim, deixa as subjetivações transitarem na sala de aula.

Para consolidar as impressões do jogador Neymar e sustentado por escritos de autores como Kastrup, Passos e Escóssia (2009), no livro *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*, na pista 8 que fala da política da narratividade. Evidenciando uma preocupação metodológica nas narrativas como procedimento e que possa provocar uma reflexão sobre a política é que não se refere à política partidária, evidentemente. Mas, o envolver-se do pesquisador com o que se pesquisa para se transformar e transformar o outro, em suma, afetar e deixar ser afetado. Enfatizando o quanto a escolha desta posição, a narrativa (ethos da pesquisa) não pode ser desarticulada das políticas que estão em jogo como: políticas da subjetividade e políticas cognitivas, os autores supracitados ainda colocam que a política na lógica cartográfica tem como finalidade a transversalidade.

O último personagem a entrar em campo neste jogo é a jogadora Cristiane, a qual joga na posição de lateral direito³⁴. Quem joga nesta posição dependendo de sua habilidade específica ou de sua lateralidade predominante joga nas laterais do campo direita ou esquerda.

É importante salientar que o lateral possua um bom senso tático para saber quando e como avançar, e quando e como recuar nas jogadas. Dito isso, vejamos o desenrolar da Cristiane.

Bem, geralmente começo minhas aulas tanto de matemática como de outras disciplinas fazendo a correção da atividade de casa da aula anterior, para que eu possa ter uma noção se teve alguma apreensão daquela aula. Se eles conseguiram fazer em casa né? Se desenvolveram

³⁴ Ver a ficha do lateral direito na seção da escalação dos jogadores.

sozinhos ou tiveram ajuda de alguém, aí eu vejo que eles já aprenderam o conteúdo. É desse ponto de partida que percebo se devo retomar futuramente o assunto ou prosseguir com outro novo. Como trabalho com as turmas de terceiro ao quinto ano tenho a possibilidade de fazer um melhor diagnóstico da aprendizagem deles na oralidade como na observação de responder a atividade de casa ou em sala de aula. Quando vejo que eles já fazem algo sem precisar de meu auxílio efetivo, posso dá prosseguir em outro conteúdo.

[...] Eu trabalho com atividade escrita, com o livro didático e com problema matemáticos que envolva situações da realidade do aluno quando possível, sabemos que em alguns momentos precisamos ver conteúdos mais mecânicos (tipo: fórmulas, equações, e operações), também tenho o hábito de processar a leitura matemática para ver como é que eles estão compreendendo as situações problemas que estão fazendo. (professora Cristiane)

Figura 6 - Aula de matemática da jogadora Cristiane.



FONTE: Apêndice B.

Cristiane diz ter por hábito estar sempre fazendo uma ponte entre o conteúdo anterior da aula passada e observando as habilidades adquiridas para aprender do aluno por meio de suas ações na sala de aula. Ela coloca isso como condicionante para poder retomar em outro momento aquele conteúdo, como a mesma trabalha com alunos maiores a percepção através da oralidade e da observação do livro ou caderno pode determinar o progresso ou a necessidade de revisão. Outro ponto que Cristiane coloca é a autonomia do aluno para realizar as atividades. Seu trabalho em sala de aula, como a maioria dos

professores do Campo do município de Buíque tem uma base no uso do livro didático e de atividades no caderno e do uso de xerocópias, esses são basicamente os seus instrumentos de trabalho.

Ela afirma que em determinado momento e dependendo do assunto precisa trabalhar de maneira mecânica ou tradicional e que em outros momentos o compreender de problemas matemáticos no cotidiano do aluno recorre a leitura de mundo na matemática. Ou seja, usa de forma até sem perceber a subjetividade de ler e interpretar como também o que possa estar explícito e implícito, naquela situação didático prática.

O seu desenho aponta essa capacidade de transitar entre o tradicional e algo mais subjetivo, colocando os livros no centro da sala, jogos no centro e mais à esquerda o material dourado. A jogadora Cristiane transita entre o ensino dito tradicional com algumas atividades mais mecânicas quando o conteúdo permite isso como fórmulas, equações e operações. Nessa ação Cristiane recua em sua jogada para conseguir transitar junto aos seus alunos. Olhando nesta ótica poderíamos dizer que seria uma bola fora? No entanto, quando percebe que seus alunos já dispõem de algum grau de autonomia a jogadora deixa imediatamente o local e vai habitar outro, aquele local onde exige uma subjetividade, uso do pensar, raciocinar e construir suas hipóteses para solucionar problemas matemáticos no dia-dia. Com isso poderíamos perceber uma linha de fuga³⁵ de um habitar o território da exatidão e cálculos abstratos e mergulhar no território da hipótese, do raciocinar e construir possibilidades.

Com a jogadora Cristiane encerramos essa partida de futebol que como já colocamos foi diferente. Em vez de ter bola rolando no campo de gramado, tivemos bola rolando no campo da educação e na Educação do Campo. Se faz necessário o uso da “anáfora”³⁶ com a palavra “campo” para perceber que a mesma tem diferentes sentidos e que remete a diferentes coisas em distintos contextos: no futebol, na área do conhecimento e na modalidade de ensino.

³⁵ Linhas de fugas não significa necessariamente um fugir de algo, alguém ou do lugar. É deslocar-se para outro local onde se pede que habite por necessidade de se encontrar. Discorreremos mais à frente.

³⁶ A anáfora é o processo de repetição ou retomada de uma palavra referente utilizado anteriormente na frase ou no texto. Devido a sua aplicação em diversos níveis da língua em uma frase, no texto, e assim, ela se expressa de diferentes modos. Por meio dessa ferramenta, pode-se exercer diferentes funções, como criar efeitos estéticos como é o caso comum da poesia ou contribuir na coesão do texto.

6.2 SEGUNDO TEMPO

Beeem... Amigos, professores, banca de defesa e todo o público presente.

Estamos de volta, depois de um breve intervalo de jogo, para retomar as discussões diretamente do estádio da filosofia da diferença, onde depois de algumas conversas nos corredores da universidade e no vestiário para ajustar a melhor maneira de condução de jogo visando alcançar melhores lances desta partida.

6.2.1 A categoria Desejo em jogo

Para o começo do jogo é cedo traçar juízo de valor concreto neste exato momento. Tem muito tempo para bola rolar. Se não conheço ou se conheço de maneira superficial posso ter desejo de estar naquele local, naquela escola, naquela aula? O desejo surge no momento em que se aproxima daquilo que teve contato e a partir desse momento pode ou não acontecer o encontro de um desejo surgindo e aflorando entre o sujeito e o objeto. O desejo de trabalhar na Educação do Campo existe? Ou é apenas uma força que leva para esse território? Quero habitá-lo? E se habito, como ajo imerso nele? Sobre a existência do desejo na atuação em escolas do campo podemos observar que o desejo não foi algo nato nestes professores, como podemos observar nas seguintes narrativas:

Não foi desejo porque não me deram opção de escolha, foi chegar e dizer que tem essa vaga em tal escola no sítio e pronto. Não me sentia preparada, aliás me senti muito insegura, era tudo novo para mim, aos poucos foi ficando mais leve e fui pegando o jeito da coisa, de conduzir a sala. [...] Eu procuro dar meu melhor conversando com os alunos sobre o futuro deles no mundo do trabalho ou na vida em uma sociedade eles serão os protagonistas. Procuro a família para ter mais atenção com os filhos nas tarefas da escola mas não surte muito efeito, sempre faço pedido para mandar material suficiente e quanto ao apoio pedagógico não está ao meu alcance. (Professora Cristiane)

Sempre gostei de trabalhar em comunidades rurais, assumir uma escola rural foi para mim um presente. Sim estava preparado para assumir a Educação do Campo. [...] Sempre que possível confecciono materiais e faço atividades xerocopiadas como suporte. (Professor Neymar)

Na verdade, não foi um desejo. E não foi uma opção. Naquela época não tinha uma bagagem de conhecimento e nem orientação para estar em uma sala de aula do campo. Porque não tinha uma ajuda pedagógica. [...] Usando materiais, por exemplo, com material concreto, aula expositiva, dentro e fora da sala de aula, jogos com brincadeiras. Um exemplo de uma aula foi num determinado dia, a aula

foi sobre o sistema monetário brasileiro e eu trabalhei cédulas e moedas. Fiz uma exposição dentro da sala usando uma loja de material escolar, peguei os materiais próprios dos alunos e depois fiz uma simulação de um banco e aí foi, alunos iam ao banco retirar para fazer o retirado do dinheiro, ia para a loja comprar o seu material e foi uma aula muito proveitosa. (Professora Marta)

Surgiu desta forma a vizinha era professora ficou grávida e não tinha quem tirasse a licença e como na época eu tinha acabado de terminar o antigo magistério. Nem sonhava em trabalhar, mas apareceu a oportunidade. Eu ainda não me sentia preparada para o ensino no campo não, até pela questão que naquele momento não se questionava a diferença de educação urbana e rural. [...] Olha procuro as famílias falo da importância de acompanhar os filhos ou pelo menos perguntar como foi na sala de aula hoje, pedir para ver o caderno. Mostro as atividades mais produtivas nas reuniões... mais.... não surte muito efeito. Para questão dos materiais tiro xerox do livro para aqueles que faltou material e atividades xerocopiadas.(Professora Rosana)

Foi um condicionamento de minha classificação. Não estava preparado. Porque essa função exige contínuo esforço e dedicação, pois os meios estão sempre se inovando. Confecciono algum material e reproduzo atividades com os alunos para minimizar as necessidades que vão surgindo. (Professor Aldair)

Podemos observar que o professor Neymar foi o único que tinha o desejo de atuar na educação do campo. Com as narrativas percebemos que a maioria dos jogadores/professores chegam ao campo sem ter o desejo de jogar a partida, para o que apresentam justificativas diferentes. Neste sentido, usamos a palavra desejo relacionada ao prazer de pertencer ao território do campo (não falo de território necessariamente físico) mais sim, o território da emoção de pertencimento.

“[...] desejo não comporta qualquer falta. Ele não é um dado natural. Está constantemente unido a um agenciamento que funciona. Em vez de ser estrutura ou gênese, ele é, contrariamente processo. Em vez de ser sentimento, ele é contrariamente, afeto. Em vez de ser subjetividade, ele é, contrariamente “hecceidade” (individualidade de uma jornada, de uma estação, de uma vida). Em vez de ser coisa ou uma pessoa, ele é contrariamente, acontecimento” (DELEUZE, 1994, p. 7).

Embora no primeiro momento alguns jogadores não tivessem o desejo de pertencer ao território, quando adentram neste local eles não deixam de fazer ações para contornar as adversidades encontradas no território. Os jogadores relatam que fazem diferentes ações enquanto estão imersos no cenário da Educação do Campo, subentende-se que os mesmos ao longo de suas movimentações entre as quatro linhas do campo eles foram afetados por algo ou alguém. Pois, esses, jogam há pelo menos 20 anos neste

território. Como postula Deleuze acima, esse acontecimento de estar muito tempo e não ter saído pode ser um “agenciamento que funciona”. Trataremos de agenciamento mais à frente.

Embora o desejo de atuar em escola do campo não seja algo apontado de forma unânime pelos professores, eles demonstram outro desejo, o de proporcionar conhecimentos matemáticos relacionados ao cotidiano dos estudantes. O mapa narrativo da Professora Marta traz essa evidência ao exemplificar uma aula onde ela simula em sala uma experiência de compra e venda entre os estudantes e define essa aula como exitosa.

Figura 7 - Mapas narrativos da jogadora Marta



Aula de matemática convencional

Aula de matemática considerada exitosa

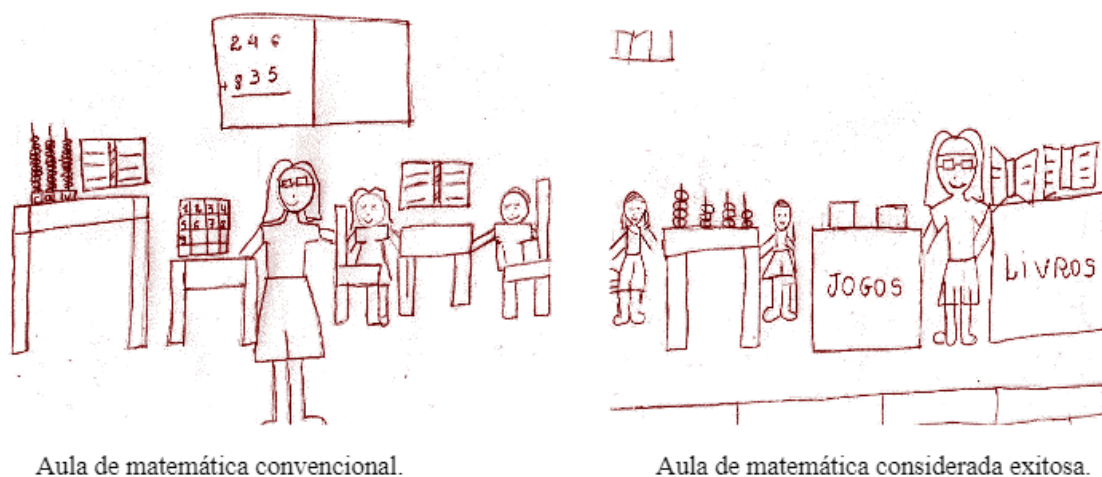
FONTE: Apêndice C.

A jogadora Marta demonstra através dos mapas narrativos que faz uso de metodologia diferente para o ensino da matemática em sala de aula. Utilizando o material dourado onde os estudantes têm a possibilidade de interação da ferramenta, assim, como levando para a sua aula o uso da simulação do sistema monetário para que os estudantes possam perceber a relação de compra e venda e a função social do dinheiro no seu cotidiano.

É uma tentativa de uso da Etnomatemática do grupo social (do campo) em se aproximar daquilo que é o capital de compra para a cultura local D'Ambrosio (2011). Assim, involuntariamente a jogadora faz uma jogada de transpor a barreira da exclusão

do estudante do campo em dominar o uso do dinheiro para não ser subtraído quantia na hora de receber o troco. D'Ambrosio (2011) adverte que “A utilização do cotidiano das compras para ensinar matemática revela práticas apreendidas [...] para [...] uma verdadeira Etnomatemática do comércio” (p.23).

Figura 8 - Mapas narrativos da jogadora Cristiane



FONTE: Apêndice B.

Cristiane em seus mapas narrativos ensaia passes com a bola na sala de aula, que reconhece nos jogos matemáticos uma boa estratégia para o ensino da matemática com seus alunos tanto no seu cotidiano, quanto naquela aula ao seu ponto de vista boa. A professora indica através disso, que ao compartilhar seus conhecimentos pela linguagem dos jogos e por suas explicações.

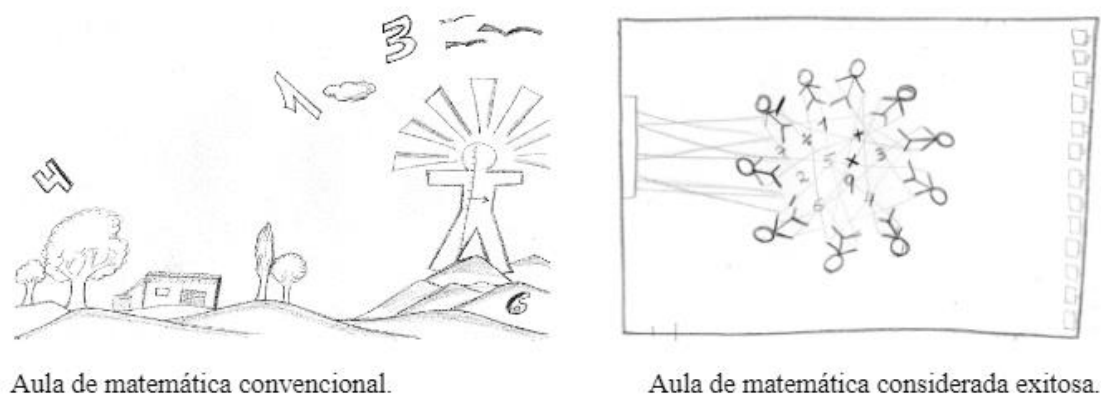
Acredita que constrói um sistema de pertencimento na cultura da estudante. Quanto a isso D'Ambrosio (2011) revela talvez não seja bem a esse modo

Uma dinâmica de interação que está sempre presente no encontro de indivíduos faz com que não se possa falar com precisão em culturas, finais ou estanques. Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar de uma dinâmica cultural (p.19).

No Campo também acontece uma dinâmica cultural onde os estudantes estão imersos em um território cheio de possibilidades matemáticas: tempo de plantar, cultivar

a terra, colher. Cuidar dos animais e alimentá-los, ir fazer compras nas “vendas” da comunidade. Também ir à feira, comprar e vender.

Figura 9 - Mapas narrativos do jogador Neymar



FONTE: Apêndice D .

Enquanto professor que demonstrou o desejo em atuar no campo, Neymar em seus mapas narrativos quanto a estética é o jogador que traz mais detalhes entre os desenhos. Na representação da esquerda situa a escola no território do campo. Entre montanhas, árvores, sol e nuvens, o prédio escolar, o professor é representado pelo homem que traz a luminosidade dos raios de sol. Neste desenho os estudantes estão representados pelos elementos geográficos do ambiente: as árvores, os números, pássaros, montanhas e nuvem.

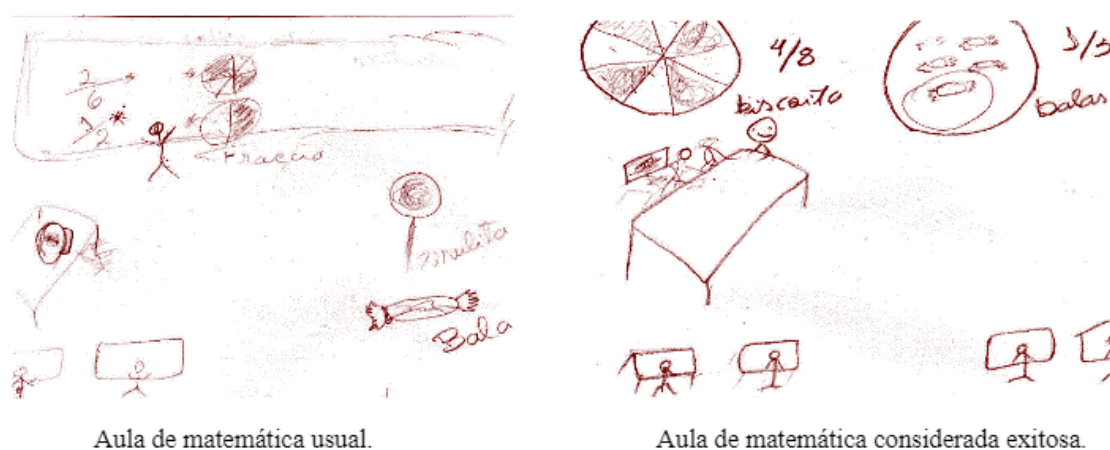
Na representação da direita que se refere a aula de matemática considerada exitosa, o professor trabalha em uma dinâmica de realização de atividade em que os estudantes interagem na coletividade partindo de atividades retiradas da lousa, onde a turma vai construindo possibilidades de resolução. Aqui a sala de aula foge um pouco da ação tradicional, o professor tenta fazer algo diferente, que envolva os estudantes e lhes despertem o prazer pela matemática, um gol pode sair nessa jogada.

6.2.2 A categoria Linhas de Força no campo

Os nossos telespectadores e o público presente no estádio, devem ter percebido que o jogo avança e desenrolam lances e passes de bola bem sucedidos e também outros nem tanto assim. Notamos o quanto dentro da Educação do Campo existem linhas de

forças que tentam arrastar os sujeitos para outro território, tirando-os da capacidade de escolher onde querem ou desejam estar. Seguindo na nossa partida, observamos com bastante atenção a jogada “Lecionar matemática em turma seriada”, onde cada professor apresenta as linhas de força que os envolve. No caso do professor Aldair e da Professora Rosana temos o planejamento, “*Creio que o planejamento é mais consistente e as dificuldades existem, porém são mais sucintas de serem resolvidas*” (Professor Aldair). Ao analisar o mapa narrativo do professor podemos compreender que o mesmo planeja suas aulas como um modo de obter sucesso no processo de ensino.

Figura 10 - Mapas narrativos do jogador Aldair



FONTE: Apêndice A.

Aldair traz uma aproximação entre a aula de seu cotidiano e a aula considerada exitosa. O jogador faz uma jogada de interseção entre o que faz na linguagem oral (discurso) e a linguagem corporal (ação). No futebol, diz que ele “passou a bola redondinha”, ou seja, toque preciso. Os mapas narrativos foram feitos em situações distintas e com um espaço de tempo longo, ou seja, o primeiro à esquerda anterior ao outro. O fazer matemático requer do educador um compromisso em fazer da matemática algo real, algo que traga reflexão para a realidade dos alunos, o aqui e agora, (D’Ambrosio, 2011). Por essa razão, estará adentrando na cultura do outro e praticando a dinâmica cultural proposta pela Etnomatemática. Logo, o sentimento de experiência é uma linha de força que impacta na postura dos professores, o que pode ser modo positivo ou negativo.

vejamos o relato a seguir:

Deve ser bem diferente do que ensino na multisseriada, se você tem 20 alunos em uma única série só prepara uma atividade. Apesar que mesmo assim, pode ter níveis diferentes na aprendizagem. Acho que deve ser diferente de uma multi que tem que ser várias atividades para diferentes séries. (Professora Rosana)

Através de um discurso de negação do campo como território de sujeitos do conhecimento, colocando como a educação ideal, legítima, diferenciada, e capaz de emancipar esses sujeitos a educação urbana. Já na narrativa da professora Cristiane “*Eu não posso afirmar com muita propriedade, mas acho que é mais fácil*” ou em “*um desafio bem menos pesado do que na Educação do Campo*”, narrativa do professor Neymar evidenciamos uma linha de força que coloca a educação urbana com legítima, isso nos trechos “planejamento é mais consistente”, “é mais fácil”, “menos pesado”, “bem diferente”.

Com exceção da jogadora Marta, os outros jogadores levantam a perna e não conseguiram “pedalar a bicicleta”, e com isso, surge a discussão se essas jogadas mereceriam um belo cartão amarelo. O juiz deixou o jogo correr normalmente, de certo esse comentarista entende que essa jogada poderia ser falta para cartão. Assim, a visão dos jogadores deixam transparecer um senso comum na sociedade do capital que uma educação de qualidade é o modelo pensado na educação urbana, por tais razões isso acende um sinal de alerta (amarelo) para o perigoso caminho que tanto desejam levar órgão reguladores a Educação do Campo. Esse modelo de educação urbana é visto no mapa narrativo abaixo, quando ainda em uma aula considerada exitosa no contexto de uma escola do campo a professora não traz elementos relacionados à realidade local desse grupo de estudantes.

Figura 11 - Mapas narrativos da jogadora Rosana



FONTE: Apêndice E.

Rosana expressa em entrevista que é importante o professor ter conhecimento e segurança no que está ensinando para os seus estudantes. No entanto, demonstra nos seus mapas narrativos, aulas bem dentro da “caixinha”, com alunos enfileirados e professor à frente da lousa. Desta forma e fazendo dinâmica escolar distinta poderia ter resultados diferentes do que se percebe hoje em sala de aula, deixando a manifestação da criatividade. Isso não significa rejeição à matemática acadêmica e formal. D’Ambrosio (2011) “[...] não se trata de ignorar nem rejeitar conhecimento e comportamento moderno” (p. 43). É necessário o aprimoramento desses e junto trazer valores que sintetizam uma ética de solidariedade e respeito para os sujeitos.

Aqui abrimos um parêntese que na educação urbana preferivelmente as salas de aula são unissérie. É por tais razões que os órgãos reguladores: secretarias de educação querem extinguir a Educação do Campo usando o subterfúgio de que a Educação do Campo é um mal a ser combatido com nucleações³⁷ ou deslocamento de alunos para a cidade. Nossos jogadores nesta jogada fazem um malabarismo com a bola que no futebol é chamado de “bicicleta” (onde o lance é o seguinte: alguém lança a bola pelo alto e o jogador se inclina o corpo por completo para trás fica totalmente suspenso no ar e toca a bola com uma das pernas lá em cima antes dela, a bola cair no chão). Essa jogada é

³⁷ Nucleação é o ajuntamento de alunos de diferentes escolas rurais para uma de porte maior e desta forma fazem a seriação destes alunos.

audaciosa e muito perigosa, porque o executor da jogada pode atingir o adversário. Quando acontece a depender da interpretação do juiz da partida, o jogador pode receber uma advertência verbal ou um belo cartão amarelo e dependendo do caso, ou vermelho levando a expulsão.

Com essa jogada onde travou um pouco o desenrolar do jogo deixando a partida com pouca mobilidade e o desenrolar disso tem como consequência a pouca produtividade que poderiam levar algum belíssimo gol. O conhecimento e o comportamento são binômio em que o primeiro é um processo cumulativo de organização intelectual e social, o segundo é a prática, o fazer ou a ação que se identifica com o presente.

Portanto, D'Ambrosio (2011) afirma que esse é,

O comportamento determina a teoria, que é o conjunto de explicações organizadas que resultam de uma reflexão sobre o fazer. As teorias e a elaboração de sistemas de explicações é o que geralmente chamamos saber ou, simplesmente, conhecimento. Na verdade, conhecimento é o substrato do comportamento, que é a essência do estar vivo (p. 51).

As ações aqui nos desenhos dos professores são os “passes” que podem levar ou não ao gol, para a maioria deles os melhores passes na aula de matemática no campo acontecem quando a aula é considerada exitosa. E essa aula, considerada exitosa, seria uma aula em que os estudantes interajam com o professor e com os outros colegas, por meio de dinâmica, jogos em sala.

Por conseguinte, as atitudes dos professores em suas escolas trazem indicativos de que não aproveitam a potencialidade da Educação do Campo, a partir dos princípios da Etnomatemática. Trabalho com fases do plantio, uso da biodiversidade, uso diferenciado do calendário para colheita, medir área de um plantio e cultivação da terra entre outras possibilidades. É nesse sentido que D'Ambrosio pontua algumas dimensões da Etnomatemática.

A primeira dimensão é a conceitual- que tem o comportamento baseado no conhecimento e que ao mesmo tempo produz um novo conhecimento, nesta dualidade que desagua no instinto o qual é fator primordial da sobrevivência do indivíduo e da espécie. Pois, “ A realidade percebida por cada indivíduo da espécie humana é a realidade natural, acrescida da totalidade de artefatos e de mentefatos [experiências e pensares], acumulados por ele e pela espécie [cultura]” (D'Ambrósio, 2011, p. 28).

A segunda dimensão é a histórica, acontece que por um longo período histórico vários povos desenvolveram instrumentos para analisar os fenômenos, uns tinham um raciocínio quantitativos enquanto, outros tinham um raciocínio qualitativo. A terceira dimensão é a cognitiva, desta forma se coloca como o maior desafio da matemática é ter o pensamento qualitativo o qual também inclui as emoções através de inteligência artificial. Em seres humanos o comportamento dos indivíduos, junto ao conhecimento é modificado com a presença do outro e por seus conhecimentos. A quarta dimensão é a epistemológica, nesta dimensão faz-se necessário reconhecer isolamento tanto na matemática como em outras áreas do conhecimento, contudo, a fragmentação é inadequada na análise do conhecimento e especificamente o matemático nas culturas periféricas.

A quinta dimensão é a política, tanto a linguagem foi por muito tempo e é ainda um instrumento seletivo de exclusão, como a matemática muitas vezes também é usada para isso. A sexta dimensão é a educacional, a proposta da Etnomatemática não propõe e nem traz em si a negação dos conhecimentos matemáticos acadêmicos. Mais o acolhimento desses conhecimentos e que levem em consideração os conhecimentos e as práticas matemáticas dos estudantes no cotidiano de suas vivências. Observa-se que o trabalho com os mapas narrativos e entrevistas contribuíram para compreender a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Apesar de considerarem aula boa como sendo a que envolve o aspecto dinâmico, durante as entrevistas, nos mapas narrativos não demonstraram que em sua aula de matemática no campo (considerada exitosa) que levariam em consideração o que os estudantes veem no campo e que está alinhada com o que acontece nesse território e suas necessidades. Os professores demonstram ainda um apego à matemática tradicional que em geral é praticada na escola urbana.

COMENTÁRIOS FINAIS

Aqui estamos na reta final para traçarmos alguns comentários sobre os lances, as jogadas de Cristiane, do Aldair, da Rosana, do Neymar e da Marta. Esses jogadores com suas habilidades na Educação do Campo chegaram com a bola na mão prontos para entrar no estádio da filosofia da diferença para mostrar para que vieram.

Gols realizados. Ao iniciar a partida jogadores como a Cristiane, Marta, Rosana e Aldair colocam que a priori não tinham desejo de pertencer ao território da Educação do Campo, ao contrário o Neymar tinha isso dentro de si. Porém, passados esse tempo, a maioria deles tem mais de 20 anos de ensino na Educação do Campo e com isso poderiam ter migrado para escolas urbanas.

Eles permanecem e dessa forma pode-se supor que acontece um agenciamento, onde existe um grau de força e ao mesmo tempo de liberdade que faz os jogadores permanecerem nesse território que antes não desejavam.

Portanto, aqui acontece que a Educação do Campo marcou um gol em relação aos jogadores. Por isso, corroboramos que

O agenciamento se define por seu grau de potência ou liberdade, seus afetos, sua circulação de afetos, pois coloca diferentes seres em relações que mudam os próprios seres, gerando um novo tipo de afetos, assim, é o conjunto dos afetos que se transformam e circulam em um agenciamento de simbiose definida pelo co-funcionamento de suas partes heterogêneas” (Deleuze; Parnet, 1998. P. 57).

Aqui não foram os jogadores que marcaram o gol, foi a Educação do Campo que devido a relações com o meio, com os alunos ou com o contexto escolar não há pelo menos no discurso a falta de desejo e não está ali.

Bola fora por conta das linhas de fugas. A jogadora Cristiane diz usar ensino tradicional em algum momento que se faz necessário principalmente quando se trata de conteúdos mecanicistas, isso para muitos é uma bola fora do campo da educação em tempos atuais, no entanto a mesma em outros momentos tenta fazer com que os alunos pensem, interpretem e resolvam problemas que envolvam o uso da matemática.

Ela é arrastada para a subjetividade que acompanha os alunos no cotidiano, isso acontece por conta das linhas de fugas, que é o abandono de um mundo que não lhe oferece condições de permanecer para habitar o mundo do raciocinar de uma forma nova: a subjetividade.

Para Bovo (2011), o deixar um território para habitar outro pode constituir-se em

[...] linha de fuga é esta linha que arrasta toda a subjetividade para um campo novo e a transfigura no processo, por isso podemos dizer que a linha de fuga não é uma fuga, é muito mais uma linha de subjetivação que faz um mundo fugir, porque leva o conjunto para um lugar novo. Ao se descobrir algo novo, é toda uma subjetividade que passa a ser afetada de uma maneira diferente (p. 58).

Cartão vermelho para os dispositivos que aprisionam a professora Rosana, demonstrando que é necessário atentar para as especificidades da escola do campo. Ela habita em um território onde o se sente um pouco aprisionada porque a secretaria de educação direciona o seu trabalho em outra situação as famílias não colaboram para que o seu trabalho seja mais frutuoso. Aqui se impõe 2 dispositivos que tornam mais árduo o seu trabalho. Dispositivo é o conjunto de regulações, de ordenamento jurídico e como também pessoas ou instituições que delimitam as formas de sua ação.

Foucault (1990) vem alerta para que

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (p. 138).

Cabe, nesse momento, abrir um parêntese de que não estamos atribuindo cartão vermelho para as ações da jogadora, mas para os dispositivos que vêm trazer e deixar o ambiente estriado cheio de amarras e aprisionando-a.

Cartão amarelo para as linhas de forças. Todos os jogadores externam explicitamente que a escola urbana goza de uma melhor e maior visibilidade diante da sociedade em que vende a ilusão de que o urbano é um lugar que oferta melhores condições de educação. Isso denota linhas de forças substanciais para que levem as pessoas a crerem que o campo é lugar de atraso. As linhas de forças agem concomitantemente com outras.

Corroborando com o que Deleuze (1976) fala: “As forças operam num meio e estão em relação, sempre em contato com outra força. Toda força é apropriação, dominação, exploração de uma quantidade da realidade (p. 3), é que se repetem mantras do tipo na educação urbana: mais leve, é bem diferente, posso dar mais atenção personalizada ao aluno. Mais uma vez salientamos que o cartão amarelo não se aplica às ações ou na pessoa dos jogadores, mas as linhas de forças que tentam agarrar, arrastar os jogadores para um local ilusão e dominação da realidade a educação urbana como local ideal.

Tiro de meta. O jogador Neymar expressa que a matemática tem um quê de mágica. Afirmando que em diferentes momentos da vida e em vários locais encontramos a matemática na roupa, no prato de comida, no passeio.

Diz ele que o aluno aprende a viajar na imaginação para outros espaços. Ainda, fala na liberdade do aluno em que deixa ser conduzido pelo professor. É nisso que a subjetivação se concretiza: o deixar ser afetado e afetar também. O poder de afetar e ser afetado é a constituição de subjetivação que ocorre pela relação de força de si com o poder de se deixar tocar. O afetar ou a força de se auto-afetar é o que Foucault (1990) entende por subjetivação.

Entre idas e vindas, encontros e desencontros chegamos a reta final neste momento e de onde estamos podemos dar prosseguimento em nossas caminhadas. Aceleramos e desaceleramos os passos para tornar cada um desses relatos um encontro com o outro e conosco mesmo. A cada estação que passamos acontecem novos encontros, novas marcas, experiências, que nos faz sentir nossa incompletude, mas também nossa grandiosidade de termos alcançado um objetivo, faltando tantos outros a serem alcançados.

Esse jogo contribuiu para observarmos os passes e jogadas que serviram de pontapé para jogos futuros de novos estudos mais aprofundados na área da matemática na Educação do Campo. Visto que os alguns professores demonstram através dos mapas narrativos apego a uma matemática praticada e voltada para escola urbana e a carência de uma formação específica para os professores do campo. Pois, a formação específica dos professores do campo é essencial para enfrentar os desafios únicos e diversos que eles vivenciam, revelando a necessidade de capacitar os professores para lidar com a escassez de recursos, haja visto que em muitos contextos rurais, as escolas carecem de materiais didáticos, de tecnologia e de infraestrutura adequada. A formação específica deve, portanto, incluir estratégias inovadoras de ensino que utilizem os recursos disponíveis de maneira eficiente, bem como a capacidade de improvisar e criar materiais didáticos com recursos limitados e de trabalhar o conceito da reutilização de materiais. Além disso, é crucial que os professores aprendam a integrar o ambiente natural e cultural do campo no processo educacional, aproveitando esses elementos para enriquecer as aulas e tornar o aprendizado mais relevante e engajador para os alunos.

Esta pesquisa abre espaço para nossos estudos, os quais possam investigar a formação de professores para atender a uma diversidade de necessidades educacionais em contextos multisseriados, investigar o desenvolvimento de competências sociais e

emocionais para que os professores possam construir relações sólidas com a comunidade local e compreender as realidades socioeconômicas dos alunos de modo a promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, S. P. N. de C.; ANTUNES, F. M. Educação do Campo e Etnomatemática: uma articulação possível?. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1–23, 2020. DOI: 10.24116/emd.e202009. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/1855>. Acesso em: 8 out. 2023.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios Gerais da Administração Escolar, v. 1, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BOVO, A. A. **Abrindo a caixa preta da escola**: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática / Audria Alessandra Bovo. - Rio Claro : [s.n.], 2011, Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 5.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 02/07/2013.** Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União de 03/07/2013 (nº 126, Seção 1, pág. 11).

CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática:** Elo entre tradições e modernidade, Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: do capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2014. In: Silva, Glauco Roberto da, 1978 Quando os ventos “embracejam” linhas: alegrias (im)possíveis com África, escola, devires, diários, costuras, linhas.../Glauco Roberto da Silva.- Campinas, SP:[s.n], 2016. Dissertação de (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: do capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a. V. 1.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 3. Ed. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Que és um dispositivo?** Barcelona: Gedsa, 1990.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação. Parte um:** Deleuze e a Filosofia. Santa Catarina, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31637375/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf. Acesso em: 05 set. 2022

GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** [org.] Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. D. L. **Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5107>. Acesso em: 15 maio 2023.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HARDT, Michael. **Gilles Deleuze, um aprendizado em filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JANATA, Natacha Eugênia. **Educação do campo**: as marcas dessa trajetória. In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. –Brasília: MEC, SEB, 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022 da cidade**. cidades.ibge.gov.br, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/buique/panorama>. Acesso em: 28 maio 2023

LEVY, T. S. **A experiência do Fora**. Blanchot, Foucault e Deleuze. Conexões (19). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2011.

LIMA, I. M. S; CARVALHO, C. X; FRANCO, M. J. N. **Educação do Campo e diversidade cultural**: faces e interfaces/org. Recife: Editora UFPE, 2015.

LIMA, I.; CARVALHO, C. X.; FRANCO, M. J. N.. **A extensão e a pesquisa nos contextos da educação do campo, da agroecologia e da agricultura familiar**. In: SANTOS, W. P; MELO, J. R; NUNES, M. C. M.; SOUZA, E. F. (Org.). Extensão Universitária (Série Cadernos de Extensão). Recife: Proext UFPE; EDUFPE, 2014, v. 3, p.160-168.

LIMA, I. MARIA; LIMA, A. S. **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO**: Desafios e possibilidades de uma articulação. Em Teia, v.4,n.3. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/2218/1790>. Acesso em 28 maio 2023.

LIMA, M. S.; HAGE, S. A. M.; SOUZA, D. D. L. **O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 maio 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. - Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo; BECKER, Grace Vieira; MELLO, Maria Ivone de. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLNIK, S. **Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil**. Belo Horizonte: Autêntica 1989.

QUEIROZ, Simone Moura. **Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

SILVA, Michela Tuchapesk da.; AMARIS, Paola.; CAVAMURA, Nadia Regina Baccan.; QUEIROZ, Simone.; TARTARO, Tássia Ferreira. **Mapas e Cartografia em Educação Matemática**. XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.

SOUZA, Graciela Coelho Andrade de. **Alice no país da diferença: uma aventura pelo devir professor de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental**. / Graciela Coelho Andrade de Souza. – 2019. Dissertação Mestrado (Educação em Ciências e Matemática) Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM – Universidade Federal de Pernambuco - 115 f.; il.: 30 cm.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIÑAO FRAGO, A. **Por una história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes**. In: ALMUIÑA FERNÁNDEZ, C.; ARBAT, T.C.; ARTOLA, M.; MARTÍN, J.A.M.; MOLINA, M.G.; TAVERA, S.; VILLARES, R.; VIÑAO FRAGO, A.; BERAMENDI, J.G.; GUEREÑA, J.-L.; SERRANO, C.S. (Orgs.). *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

ZAIDAN, S.; DAVID, M.M.S.; ARAÚJO, J.L.; GOMES, M.L.M.; FONSECA, M.C.F.R.F. Educação matemática. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

APÊNDICE A - JOGADOR: ALDAIR**Posição: Zagueiro**

Desenho de Aldair para ficha técnica.

Questionário da entrevista

Nome do jogador: Aldair

1. Na infância já estudou em alguma escola do campo? Como foi ? Relate.
R/Não.
2. Antes de ser professor qual era sua profissão?
R/Agricultor.
3. Qual sua formação acadêmica? Tem especialização? Qual?
R/Graduação em geografia e especialização na mesma área.
4. Quanto tempo você leciona?
R/26 anos.
5. Você considera que sua formação acadêmica foi importante para sua formação enquanto professor do campo? Explique.
R/Sim. Por meio da mesma busquei aprofundar os conhecimentos e melhor transmiti-los.
6. Qual a disciplina que você mais gosta de lecionar? Porque?
R/Geografia. Tenho mais afinidade e domínio.
7. Qual foi a primeira escola que você lecionou?
R/Escola Municipal São Bernardo, sítio Serra do Catimbau.
8. Tem algum relato de fatos que lhes despertou para a docência?
R/Por morar no interior as opções não eram tantas, e ser professor era uma das poucas, agarrei-a.
9. O que te motivou a ser professor?
R/Professores de infância resultam em uma influência positiva.
10. Quando começou a trabalhar em escolas do campo? Qual motivo lhe fez abandonar as escolas urbanas? Qual diferença percebeu quando começou a trabalhar na educação do campo?
R/Ingresso em 1998, desde esse tempo permaneço até hoje.
11. Referente ao ensino de matemática na educação no campo responda.
 - a) Quanta vez por semana acontece a aula?
R/Mediante a necessidade de 4 a 5 vezes por semana.
 - b) Como você faz seus planejamentos para aula de matemática ? Costuma trazer para aula as especificidades socioculturais da educação do campo? Como?
R/O planejamento é sucinto, porém flexível ao meio no qual está inserido. Busco consolidar um elo de relações entre teoria e prática, apresentando materiais concretos.
 - c) Como você leciona matemática para séries multisseriadas? Quais pontos positivos e negativos? Justifique:
R/Com muita dificuldade, pois os mesmos apresentam níveis distintos o que dificulta o próprio planejamento e execução nem se fala. Em turmas seriadas o trabalho flui melhor.

Entrevista de Pesquisa

Nome do jogador: Aldair

1. Como conheceu a modalidade de ensino educação do campo?

R/ Por meio da minha formação.

2. Como surgiu o desejo de trabalhar na educação do campo? Você se sentia preparado para lecionar em uma escola do campo? Por que ?

R/ Foi um condicionamento de minha classificação. Não estava preparado. Porque essa função exige contínuo esforço e dedicação, pois os meios estão sempre se inovando.

3. Como se deu sua adaptação para o ensino em escolas do campos?

R/ Não foi tão difícil, pois foi onde me criei e vivo até hoje.

4. Quais as dificuldades/ desafios que encontrou inicialmente na educação do campo?

R/ As dificuldades são sempre as mesmas. Acesso difícil ao local, o que não ocorre nas escolas da cidade.

5. Qual a diferença entre lecionar na escola urbana e na escola do campo?

R/ Não posso dizer com clareza porque sempre ensinei em escola do campo, mas creio que seja a organização das turmas unissérie e a questão da estrutura.

6. Liste as dificuldades / desafios no ensino de matemática na educação do campo?

R/ Um material mais concreto e objetivo, acredito que auxiliaria na prática de exercícios.

7. O que você faz para superar esses desafios ?

R/ Confecciono algum material e reproduzo atividades com os alunos para minimizar as necessidades que vão surgindo.

8. Quais os pontos positivos encontrados no ensino de matemática na escola do campo?

R/ Acredito em que a realidade vivenciada do aluno, quando bem explorada a favor da aprendizagem.

9. Existem formações continuadas na educação do campo?

R/ Sim.

10. Existe formação específica para lecionar matemática no campo? Se sim, explique se as formações contribuem para sua prática docente.

R/ Não especificamente voltada para o campo ou ao ensino da matemática.

11. Você gosta da disciplina de matemática? Como é ter que lecionar matemática para você?

R/ Sim. É uma maratona se dividir para atender duas ou mais turmas ao mesmo tempo.

12. Como seria para você lecionar matemática em uma turma seriada?

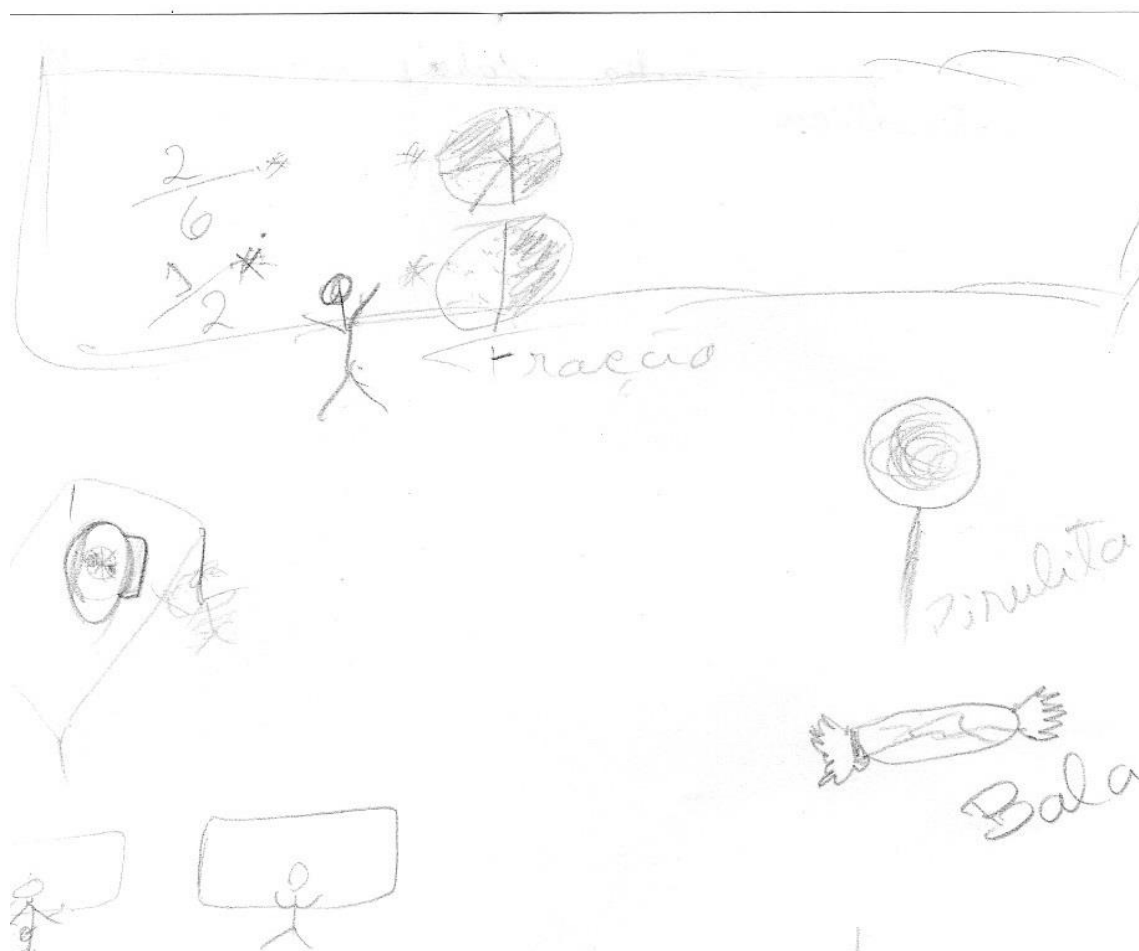
R/ Creio que o planejamento é mais consistente e as dificuldades existem, porém são mais sucintas de serem resolvidas.

13. O que você gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ A criança aprender e propor resoluções.

14. O que você não gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ Os alunos sem perspectivas de compreender determinados assuntos e trazer para a realidade do seu dia-dia.

Aula de matemática do jogador Aldair acompanhada do relato

Relato da aula de matemática do jogador Aldair

Pesquisador: -Bom dia, jogador. Tudo bom?

Jogador: Bom dia, tudo bem.

Pesquisador: Você pode fazer um relato de como é sua aula de matemática em geral?

Jogador: Bem, nas minhas aulas de matemática costumo trazer algo concreto para fazer que as crianças possam entender melhor o conteúdo. Tem uma aula muito interessante que foi a explicação de fração. Eu usei biscoito e algumas guloseimas para que fossem divididos em partes iguais dessa maneira os alunos mesmo tinham que dividir entre si. Foi uma forma lúdica e concreta de manipular os doces depois simulavam situações através de desenhos e figuras. *Achei assim que foi mais eficaz para a aprendizagem e para memorização deles.* Então nessa situação eu acho que foi o caminho mais curto e certo para ter êxito na aula de matemática com o conteúdo de fração, como também uso as guloseimas em outras atividades é um material concreto, é algo palpável, é algo do dia a dia, que eles gostam e que grava na memória.

Pesquisador: - Então, é assim o que você estava me falando, é juntar o lúdico com o concreto.

Jogador: - É isso que dá resultado, entendeu?

Pesquisador: - É assim que você reconhece aprendizagem na sala de aula?

Jogador: - Eu reconheço que aconteceu entre outras coisas quando faço as atividades e vejo que eles respondem corretamente, como também quando eles realizam a compra de uma bala e leva a moeda correta, ou seja, o valor preciso. Ou sabe se o troco está correto ou não. Então, isso para mim é matemática! É ele saber o que é uma polegada, é ele saber o que é uma légua a representação da prática e da teoria. Então isso é que percebo o que foi e quando deu certo a aula.

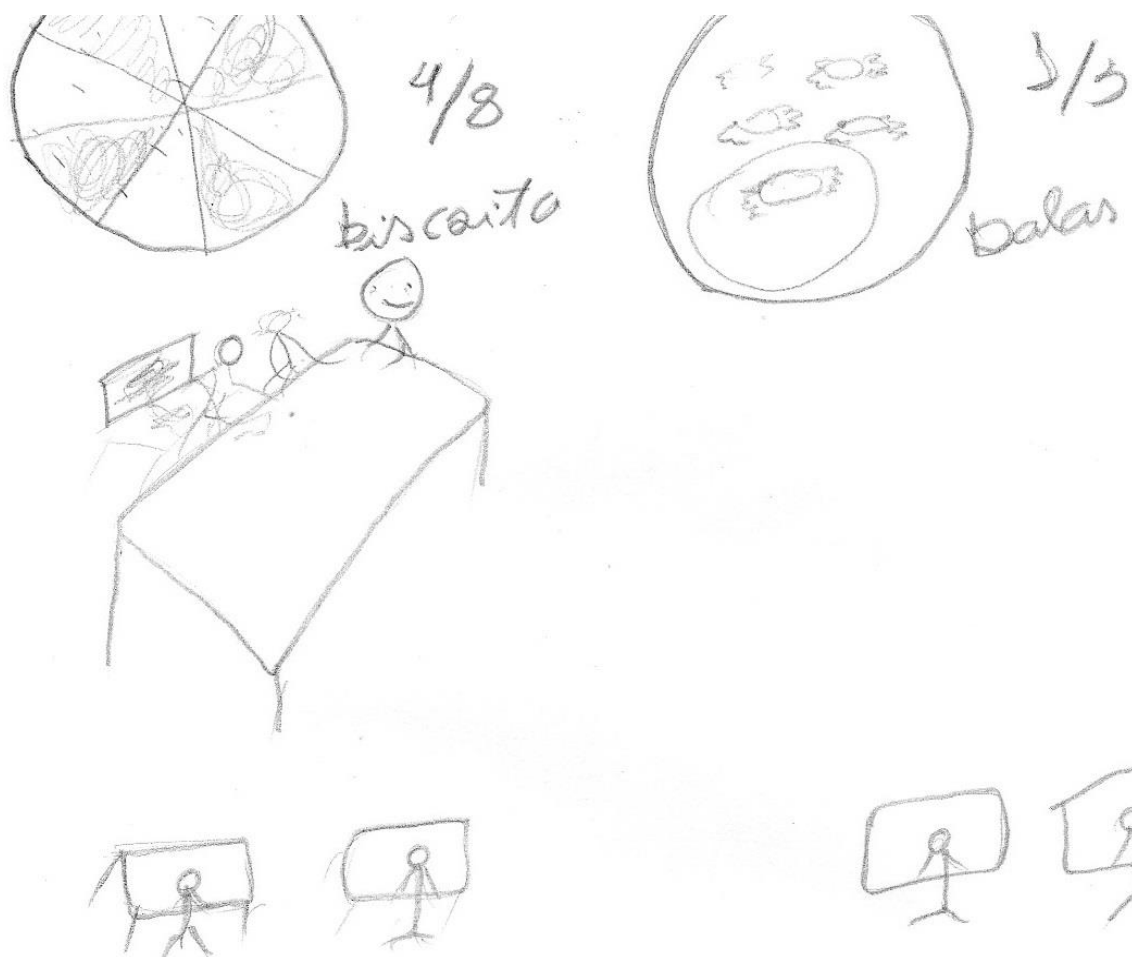
Pesquisador: - Quem são esses sujeitos que compõem a sua sala de aula?

Jogador: - Bem... quem sou eu? Sou um homem que ministro uma sala de aula em que mais aprendo ou tento aprender com os alunos, mas ao mesmo tempo tento transmitir um conhecimento que às vezes nem domino, mas faço a minha parte com esforço para reconhecer a potencialidade de cada aluno. E esse já traz consigo o seu conhecimento aí eu quero fazer com que aquilo encontre nele um sentido e que faça a relação da prática da teoria. Outros sujeitos os alunos temos uma comunidade escolar heterogênea tem alunos com alguma condição financeira melhor outros em situação de vulnerabilidade alimentar e financeira, outros veem de outras comunidades longe em um transporte que as vezes quebra e demora o concerto. Então você tem que compreender as particularidades desses sujeitos que em alguns casos não tem mãe, é desse jeito, que não tomou café. Tem aquele que é bem alimentado, *aquele que tem uma boa assistência da família,* mas isso não implica dizer que seja uma barreira para que eles não possam aprender, é apenas um obstáculo.

Pesquisador: Como você ver a modalidade da educação do campo?

Jogador: Bem, a educação do campo é um trabalho muito difícil e que traz em sua essência muitos desafios. Trabalhar em locais em que quase somos jogados e abandonados a própria sorte falo isso porque você nota que tudo que veem é para o formato de escolas urbanas. Nesses quatro, cinco anos tivemos umas coisas diferentes mais não muito claras em relação de como se trabalhar voltado para o campo.

Aula de matemática considerada boa pelo jogador Aldair



APÊNDICE B - JOGADORA: CRISTIANE

Desenho de Cristiane para a ficha técnica.

Questionário da pesquisa

Nome do professor: Cristiane

1. Na infância já estudou em alguma escola do campo? Como foi ? Relate.
R/ Eu sempre estudei em escola na cidade.
2. Antes de ser professor qual era sua profissão?
R/ Eu trabalhei no comércio com meu pai.
3. Qual sua formação acadêmica? Tem especialização? Qual?
R/ Tenho graduação em Pedagogia e em matemática. Especialização em matemática.
4. Quanto tempo você leciona?
R/ Em escola de zona rural leciono há 18 anos.
5. Você considera que sua formação acadêmica foi importante para sua formação enquanto professor do campo? Explique.
R/ Eu sempre gostei da área de matemática como também português, porque você tem que saber comunica-se.
6. Qual a disciplina que você mais gosta de lecionar? Porque?
R/ Gosto muito de trabalhar português porque tem a questão de comunicação, vejo também que em matemática isso existe na forma de expressar usando os números.
7. Qual foi a primeira escola que você lecionou?
R/ Trabalhei em uma escola em um bairro de periferia que atendia alunos do campo.
8. Tem algum relato de fatos que lhes despertou para a docência?
R/ Sempre tive aquela vontade de trabalhar na educação e minha família me incentivou e apoiou.
9. O que te motivou a ser professor?
R/ Minha mãe foi professora e sempre gostou de ensinar ela sempre teve o dom da docência, gostava muito de transmitir conhecimentos.
10. Quando começou a trabalhar em escolas do campo? Qual motivo lhe fez abandonar as escolas urbanas? Qual diferença percebeu quando começou a trabalhar na educação do campo?
R/ As escolas rurais são compostas de alunos que precisam de muita atenção, porque vejo uma vontade de aprender, eles têm uma força de vontade de vir para escola, apesar dos desafios de deslocamento.
11. Referente ao ensino de matemática na educação no campo responda.
 - a) Quanta vez por semana acontece a aula?
R/ O professor tem o horário a cumprir, tem o planejamento a ser trabalhado de acordo com a proposta da secretaria.
 - b) Como você faz seus planejamentos para aula de matemática ? Costuma trazer para aula as especificidades socioculturais da educação do campo? Como?
R/ Eu gosto de trabalhar com situações problemas que envolve atividades situações do campo. Outra forma de trabalho são com os jogos, eles são importantes, pois, ajudam o aluno desenvolver o conhecimento matemático no dia-a-dia.

- c) Como você leciona matemática para séries multisseriadas? Quais pontos positivos e negativos? Justifique:

R/ Sim. Positivo - é que um aluno ajuda o outros em situações em que o mais velho já consegue resolver algo que os mais novos ainda não conseguem.

Negativo - é que suga muita energia física e mental do professor.

Entrevista da Pesquisa
Jogadores: Cristiane

1- Como conheceu a modalidade de ensino educação do campo?

R/ Quando comecei a trabalhar na educação e com turmas multisseriada, antes só ouvia falar e nem tinha muita noção.

2- Como surgiu o desejo de trabalhar na educação do campo? Você se sentia preparado para lecionar em uma escola do campo? Por que ?

R/ não foi desejo porque não me deram opção de escolha, foi chegar e dizer tem essa vaga em tal escola no sítio e pronto. Não me sentia preparada, aliás me senti muito insegura era tudo novo para mim, aos poucos foi ficando mais leve e fui pegando o jeito da coisa, de conduzir a sala.

3- Como se deu sua adaptação para o ensino em escolas do campos?

R/ Foi no início muito difícil por causa de não conhecer a realidade de uma escola do campo e sua maneira de trabalhar. Com o passar de um bom tempo fui me acostumando e conhecendo a dinâmica de desenvolvimento de trabalho. Confesso que ainda hoje encontro dificuldades que tento superá-las.

4- Quais as dificuldades/ desafios que encontrou inicialmente na educação do campo? Qual a diferença entre lecionar na escola urbana e na escola do campo?

R/ Falta de clareza de como ensinar nesse contexto, distância entre minha casa e a escola, quantitativo alto de alunos na sala, formação inexistente de início específica. Eu não trabalhei ainda em escola urbana, assim não posso falar com conhecimento de caso sobre isso acho que deve ser mais tranquilo.

5- Liste as dificuldades / desafios no ensino de matemática na educação do campo?

R/ São muitas dificuldades: alunos com dispersos, indisciplinados, falta de um apoio familiar nas atividades, falta de apoio pedagógico que entenda a realidade do campo e material pedagógico insuficientes a quantidade de alunos.

6- O que você faz para superar esses desafios ?

R/ Eu procuro dá meu melhor conversando com os alunos sobre o futuro deles no mundo do trabalho ou na vida em uma sociedade eles serão os protagonistas. Procuro a família para ter mais atenção com os filhos nas tarefas da escola mais não surte muito efeito, sempre faço pedido para mandar material suficiente e quanto ao apoio pedagógico não está ao meu alcance.

7- Quais os pontos positivos encontrados no ensino de matemática na escola do campo?

R/ Tem alguns que são a vasta possibilidade de encontrar os números na natureza, no dia a dia, encontro de diferentes formas de pensar quantidades, respostas e soluções. A pratica do cotidiano pode ser explorada.

8- Existem formações continuadas na educação do campo?

R/ Sim, sempre tem alguma coisa nesse sentido em geral voltada para o ensino como um todo.

9- Existe formação específica para lecionar matemática no campo? Se sim, explique se as formações contribuem para sua prática docente.

R/ Não. Especificamente voltada para educação do campo e que explique com clareza o que é e como conduzir conteúdos na educação do campo nada.

10- Você gosta da disciplina de matemática? Como é ter que lecionar matemática para você?

R/ Sim. Minha graduação é em matemática. É tentar fazer com que o aluno perca aquele medo da matemática como bicho difícil de aprender, é criar formas de explicar situações do cotidiano que são necessárias as operações. É trabalhar em grupo para colaboração do aprender entre os alunos.

11- Como seria para você lecionar matemática em uma turma seriada?

R/ Eu não posso afirmar com muita propriedade, mas acho que é mais fácil.

12- O que você gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ Gosto de trabalhar com jogos e que os alunos interajam nas atividades propostas e demonstrem interesse na aula.

13- O que você não gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ Aula bagunçada sem que haja uma comunicação entre o conteúdo e as ações nas atividades.

A aula de matemática da jogadora Cristiane acompanhada do relato.



Relato da aula de matemática da jogadora Cristiane

Pesquisador: - Boa tarde Cristiane, como vai?

Jogadora: - Bem.

Pesquisador: - Nesse momento você pode me relatar como geralmente é sua aula de matemática.

Jogadora: - Bem, geralmente começo minhas aulas tanto de matemática como de outras disciplinas fazendo a correção da atividade de casa da aula anterior, para que possa eu ter uma noção se teve alguma apreensão daquela aula. Se eles conseguiram fazer em casa né? Se desenvolveram sozinho ou tiveram ajuda de alguém, aí eu vejo que ele já aprenderam o conteúdo. É desse ponto de partida que percebo se devo retomar futuramente o assunto ou prosseguir com outro novo. Como trabalho com as turmas de terceiro ao quinto ano tenho a possibilidade de fazer um melhor diagnóstico da aprendizagem deles na oralidade como na observação de responder a atividade de casa ou em sala de aula. Quando vejo que eles já fazem algo sem precisar de meu auxílio efetivo, posso dá prosseguir em outro conteúdo.

Pesquisador: - Como é o desenvolvimento de seu trabalho na sala?

Jogadora: - Eu trabalho com atividade escrita, com o livro didático e com problema matemáticos que envolva situações da realidade do aluno quando possível, sabemos que em alguns momentos precisamos ver conteúdos mais mecânicos (tipo: formulas, equações, e operações), também tenho o hábito de processar a leitura matemática para ver como é que eles estão compreendendo as situações problemas que estão fazendo.

Pesquisador: - Como você reconhece que aconteceu a aprendizagem em sua aula?

Jogadora: - Trabalho de maneira até certo ponto tradicional com o uso de atividade xerocopiada, atividade de escrita no caderno e no livro didático respondendo os exercício. Em outros momentos faço grupos para ver como compreenderam esse ou aquele conteúdo. E é através disso, que posso ver se os alunos percebe um coleguinha pode ver o que o outro não conseguiu aprender e até ajudar seu coleguinha que tem mais dificuldade na aprendizagem e se disponibiliza a ajuda-lo.

Pesquisador: - Quem são esses sujeitos que compõem a sua sala de aula?

Jogadora: - Na minha sala de aula tem alunos que bem diferentes no sentido de modo de vida. Alunos que são maiores, ou seja idade 11, 12 anos. Tenho alunos menores de idade, ou seja entre 8, 9 anos. A faixa etária é um fato a ser percebido. Tenho alunos de condições financeiras baixa em geral filhos de pequenos agricultores e que recebem benefícios do governo. Alguns tem uma perspectiva de através dos estudos mudar de vida, já outros em suas falas não se mostram com essa vontade. Essa falta de perspectiva de mudança em suas condições de vida, as vezes nos dá uma sensação de ter fracassado sabe? Outro sentimento é a impotência quanto essas situações. E eu sou a professora que fica angustiada quando pouco posso fazer diante de desafios que foge do meu controle.

Pesquisador: - Como você vê a modalidade de Educação do campo?

Jogadora: - Vejo como uma necessidade que a população que mora no sítio tem para colocar seus filhos na escola e poder ter o mínimo de um bem público que muitas vezes são privados por razão social.

Aula de matemática considerada boa pela jogadora Cristiane

APÊNDICE C - JOGADORA: MARTA**Posição: Centroavante**

Desenho de Marta para ficha técnica.

Questionário da pesquisa

Nome da jogadora: Marta

1. Na infância já estudou em alguma escola do campo? Como foi ? Relate.
R/ Não, eu sempre morei na cidade.
2. Antes de ser professor qual era sua profissão?
R/ Trabalhei em uma indústria que tinha na cidade onde eu morava: Custódia, fábrica de doce Tambaú.
3. Qual sua formação acadêmica? Tem especialização? Qual?
R/ Graduada em Letras e Especialização em Psicopedagogia.
4. Quanto tempo você leciona?
R/ Há 25 anos.
5. Você considera que sua formação acadêmica foi importante para sua formação enquanto professor do campo? Explique.
R/ Com certeza, porque desde quando comecei a lecionar foi nessa escola que fica no campo. Dessa forma, meu trabalho de conclusão de curso foi em cima de da temática de como ensinar matemática e as outras disciplinas em uma escola multisseriado.
6. Qual a disciplina que você mais gosta de lecionar? Porque?
R/ Matemática, porque sempre gostei de números e por ser “exata”.
7. Qual foi a primeira escola que você lecionou?
R/ Essa escola que ensino até hoje. Escola Nova Sobrado.
8. Tem algum relato de fatos que lhes despertou para a docência?
R/ Sim, uma madrinha que era professora e assim, eu me espelhava nela.
9. O que te motivou a ser professor?
R/ O convívio com minha madrinha que era uma professora excelente, eu sempre falava pra ela que iria ser professora como ela.
10. Quando começou a trabalhar em escolas do campo? Qual motivo lhe fez abandonar as escolas urbanas? Qual diferença percebeu quando começou a trabalhar na educação do campo?
R/ Eu sempre trabalhei na mesma escola, conseqüentemente não sei precisar essa diferença.
11. Referente ao ensino de matemática na educação no campo responda.
 - a) Quanta vez por semana acontece a aula?
R/ Três vezes por semana.
 - b) Como você faz seus planejamentos para aula de matemática ? Costuma trazer para aula as especificidades socioculturais da educação do campo? Como?
R/ Planejo com livros, procuro na internet e também utilizo dinâmicas e o espaço externo da escola, lugar rico em desenvolver atividades da realidade dos alunos.
 - c) Como você leciona matemática para séries multisseriadas? Quais pontos positivos e negativos? Justifique:
R/ Positivo – é que trabalho por nível de aprendizagem, pois aqueles alunos que tem melhor desenvoltura nos conteúdos são agrupados em um nível mais avançado. Os alunos com nível mais devagar ou que ainda não alcançaram

uma boa desenvoltura são reagrupados e dessa maneira as vezes recebem ajuda do outro grupo. Negativo – é que as vezes você acha que eles não alcançaram os seus objetivos e não rendeu o que você esperava, com isso, preciso me desdobrar para ver se o trabalho flui.

Entrevista de Pesquisa

Nome da jogadora: Marta

1. Como conheceu a modalidade de ensino educação do campo?

R/ Não tenho muito conhecimento, nem muita noção da funcionalidade da Educação do Campo, até porque não conheço o que se refere aos documentos.

2. Como surgiu o desejo de trabalhar na educação do campo? Você se sentia preparado para lecionar em uma escola do campo? Por que ?

R/ Na verdade não foi um desejo. Foi uma opção. Naquela época não tinha uma bagagem de conhecimento e nem orientação para estar em uma sala de aula do campo. Porque não tinha uma ajuda pedagógica.

3. Como se deu sua adaptação para o ensino em escolas do campo?

R/ Pouco a pouco fui me adaptando com as propostas oferecidas pelo sistema de ensino. A Secretaria, por exemplo, foi onde tive uma ajuda foram me orientando.

4. Quais as dificuldades/ desafios que encontrou inicialmente na educação do campo?

R/ Não tinha uma orientação pedagógica, o deslocamento para a escola era muito precário, falta de mobiliário também, eram poucos os mobiliários (carteiras para os alunos) na sala de aula, material pedagógico não tínhamos muito e também o número elevado de alunos por turma, que eram muitos alunos para uma sala só.

5. Qual a diferença entre lecionar na escola urbana e na escola do campo?

R/ Na verdade eu nunca lecionei em escola urbana, não posso te responder a essa questão.

6. Liste as dificuldades / desafios no ensino de matemática na educação do campo?

R/ Falta de atenção dos alunos. O maior desafio é despertar a atenção deles para o ensino de matemática.

7. O que você faz para superar esses desafios ?

R/ Usando materiais, por exemplo, com material concreto, aula expositiva, dentro e fora da sala de aula, jogos com brincadeiras. Um exemplo de uma aula foi num determinado dia, a aula foi sobre o sistema monetário brasileiro e eu trabalhei cédulas e moedas. Fiz uma exposição dentro da sala usando uma loja de material escolar, peguei os materiais próprios dos alunos e depois fiz uma simulação de um banco e aí foi, alunos iam ao banco retirar para fazer o retirado do dinheiro, ia para a loja comprar o seu material e foi uma aula muito proveitosa.

8. Quais os pontos positivos encontrados no ensino de matemática na escola do campo?

R/ A participação de todos os alunos em um conteúdo que ora é revisado para os que já viram, ora é aprendido, antecipado para aqueles que ainda não têm o conteúdo na sua série.

9. Existem formações continuadas na educação do campo?

R/ Sim, existem algumas formações continuada.

10. Existe formação específica para lecionar matemática no campo? Se sim, explique se as formações contribuem para sua prática docente.
Não, não existem formações específicas.

11. Você gosta da disciplina de matemática? Como é ter que lecionar matemática para você?

R/ Sim. É algo prazeroso porque a disciplina me atrai

12. Como seria para você lecionar matemática em uma turma seriada?

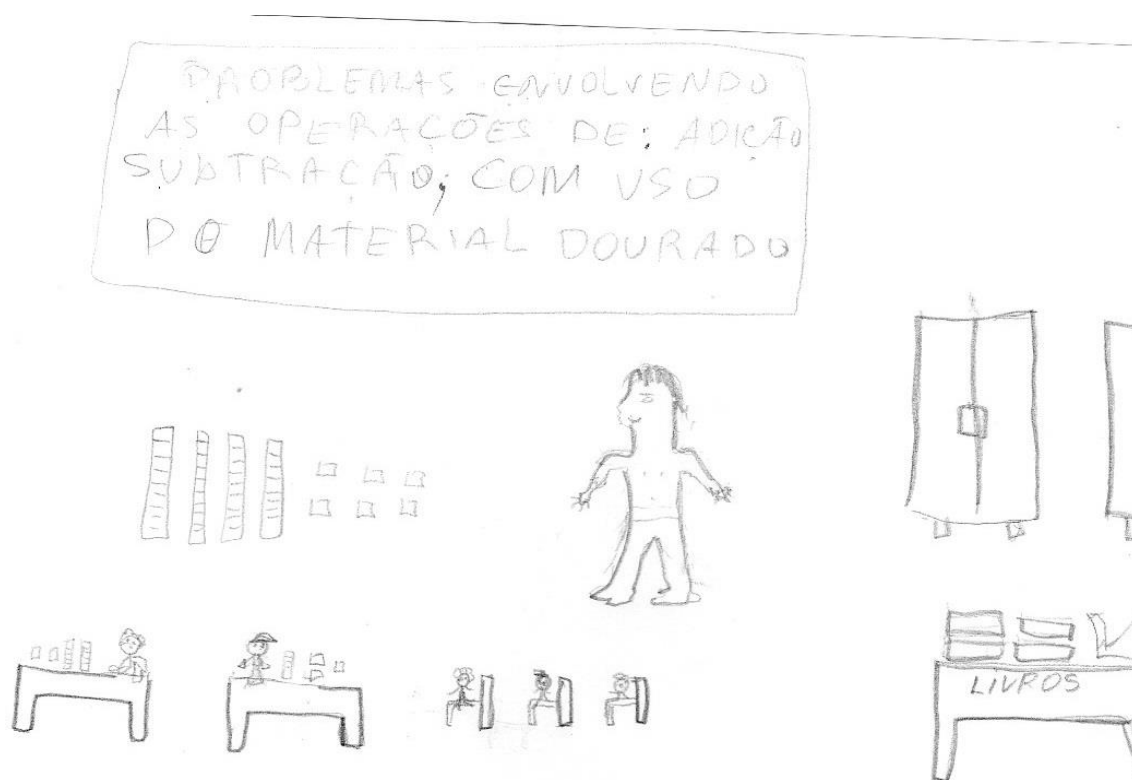
R/ Não tenho experiência com turma seriada, porque sempre lecionei em turma multisseriada.

13. O que você gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ Quando vejo que os alunos aprenderam o conteúdo proposto e quando eles interagem com o conteúdo.

14. O que você não gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ Quando eles não assimilam o conteúdo ministrado naquela aula.

Aula de matemática da jogadora Marta acompanhada do relato

Relato da aula de matemática da jogadora Marta

Pesquisador: - Bom dia, tudo bem?

Jogadora: - Tudo bom.

Pesquisador: - Vamos começar uma conversa sobre a sua aula de matemática, está certo?

Jogadora: - Ok... É o seguinte eu sempre gosto de primeiro dá uma explicação do assunto né, explicar o assunto para que eles entenda como vai ser a minha proposta para aquele dia. De como deve ser feito pego o material que eu vou usar dependendo da aula tem que usar o material didático. Se o material é concreto ou o uso do livro didático o importante é que haja um envolvimento dos alunos que é principal sujeito na sala junto com o professor. Com isso, o não envolvimento deles nos traz uma angustia danada sabe como é né? Muitas vezes tem aqueles que é mais disperso que não entende bem do assunto revisamos ou temos que voltar se necessário explicar o conteúdo. O uso do material completo livro didático, atividade xerocopiada e materiais concreto, ou até mesmo sair para fora da escola, se torna melhor para que o aluno entenda e possa ter uma melhor aprendizagem.

Pesquisador: - Como você reconhece a aprendizagem em sua sala de aula?

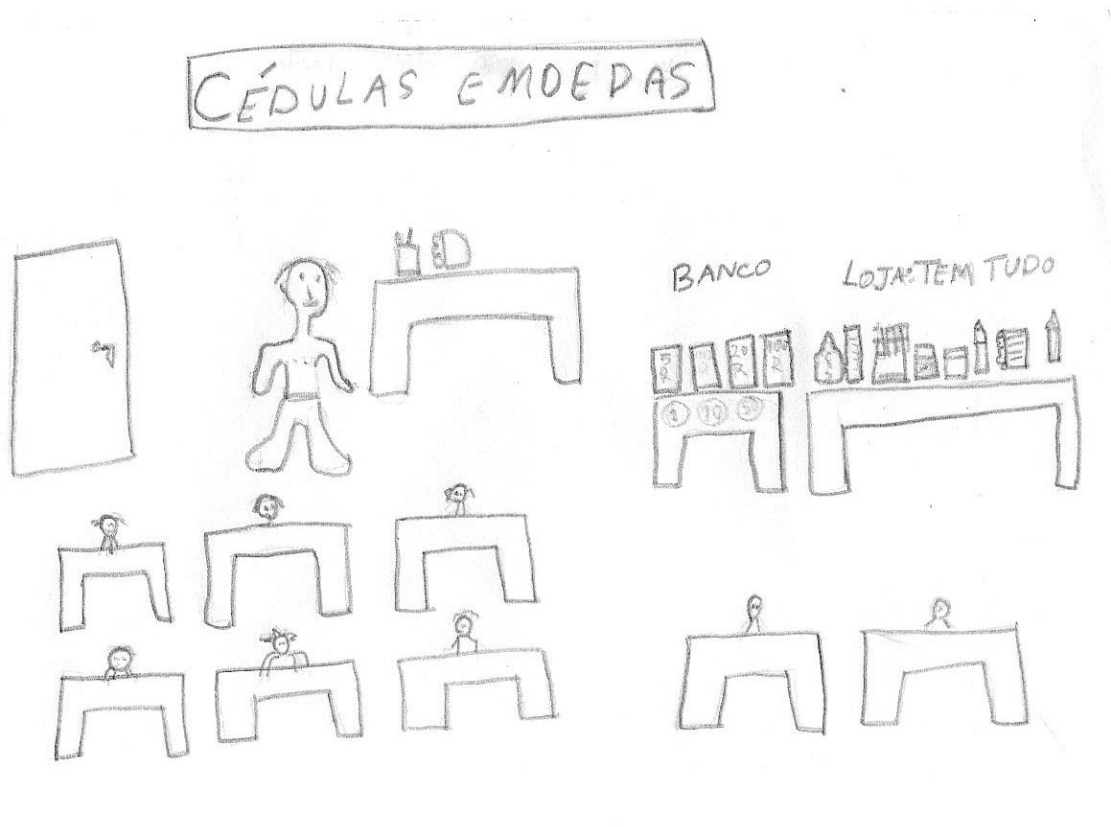
Jogadora: - Como eu reconheço? - É o seguinte quando eu termino da minha aula eu sempre gosto de fazer as atividades escrita no caderno ou xerocopiada, as vezes também costumo fazer revisão oral. Trabalhar a oralidade dos alunos através de questionamentos ou roda de conversas. Então, se vejo que aquelas atividades eles entenderam e responderam dessa forma concluo que houve um entendimento e daí aconteceu a aprendizagem significativa, a qual tanto se almeja.

Pesquisador: - quem são esses sujeito que compõem essa sala de aula na disciplina de matemática e em outras?

Jogadora: - Os sujeitos? - É o professor e os alunos né? Porque um tem que conduzir ou ministrar a aula e os outros(alunos) estão a serem despertados naquilo que sabem, mas não conseguem compreender de que forma podem utilizar no cotidiano. Eu tenho aluno de diferente tipo tem aquele que tem mais facilidade no aprendizado né? E tem aquele que ele é mais disperso, outro é mais lento na aprendizagem ou seja, tem um tempo diferente para assimilar conteúdo. A gente tem que focar principalmente nesse que é mais lento, porque é quem mais necessita da ajuda do professor. Então, procuro focar mais naqueles nesses até não deixando os outros de lado é claro! Isso é o desafio maior de uma sala multiseriada. São esses alunos que não tem um apoio da família né? E não tendo essa ajuda aí às vezes se torna mais difícil.

Pesquisador: - Como você vê a modalidade de Educação do Campo?

Jogadora: - Na realidade não tenho muita clareza pra ser sincera. É bem difícil porque como é o multiseriado e o professor tem sido desdobrar um pouco mais porque você tá lidando ali não só com uma turma como no seriado você tá trabalhando muitas vezes com quatro ou cinco série dentro de uma sala de aula. Assim, não sai um aprendizado como o professor queria que sáísse tem primeiro, segundo e terceiro ano aí o assunto não é o mesmo e se torna tudo difícil, não é fácil de jeito nenhum. Aí, às vezes fica muito a desejar a gente tem que fazer o possível e o impossível né? Para que o aluno consiga aquele objetivo que aprender mesmo com dificuldades, tem uns alunos que se sai muito bem. Eles aprendem!

Aula de matemática considerada boa pela jogadora Marta

APÊNDICE D - JOGADOR: NEYMAR**Posição: Atacante**

Desenho de Neymar para ficha técnica

Questionário da pesquisa

Nome do professor: Neymar

1. Na infância já estudou em alguma escola do campo? Como foi ? Relate.
R/ Não.
2. Antes de ser professor qual era sua profissão?
R/ Não tinha, só ajuda ao pai no dia-a-dia.
3. Qual sua formação acadêmica? Tem especialização? Qual?
R/ Graduado em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Educação e Doutorando.
4. Quanto tempo você leciona?
R/ 25 anos.
5. Você considera que sua formação acadêmica foi importante para sua formação enquanto professor do campo? Explique.
R/ Sim, a formação acadêmica fortalece o ensino e na prática pedagógica ao mesmo tempo que potencializa para fazer um bom trabalho.
6. Qual a disciplina que você mais gosta de lecionar? Porque?
R/ Português, porque é a base da comunicação e faz as intercessões com as outras disciplinas.
7. Qual foi a primeira escola que você lecionou?
R/ Escola Municipal Cento e Dezenove no sítio Ingá.
8. Tem algum relato de fatos que lhes despertou para a docência?
R/ Minha inspiração foi a professora Salette Santos. O carinho, a forma de conduzir suas aulas, trabalhava com afetividade.
9. O que te motivou a ser professor?
R/ Gostar de passar conhecimento, de ouvir o outro.
10. Quando começou a trabalhar em escolas do campo? Qual motivo lhe fez abandonar as escolas urbanas? Qual diferença percebeu quando começou a trabalhar na educação do campo?
R/ Em 1998. Já trabalhei em escola urbana, no entanto, trabalho na escola rural por gostar e ao mesmo tempo poder dá uma melhor qualidade de ensino aos alunos para que possam ter uma boa aprendizagem.
11. Referente ao ensino de matemática na educação no campo responda.
 - a) Quanta vez por semana acontece a aula?
R/ Duas vezes.
 - b) Como você faz seus planejamentos para aula de matemática ? Costuma trazer para aula as especificidades socioculturais da educação do campo? Como?
R/ O planejamento segue conforme a orientação da secretaria de educação com base no currículo e BNCC e adaptado ao currículo de Pernambuco.
É de grande importância valorizar a cultura local e regional. Apontando para que os números se fazem presentes na vida deles, ao mesmo tempo fazendo entender que o campo produz conhecimento e que é interessante.
 - c) Como você leciona matemática para séries multisseriadas? Quais pontos positivos e negativos? Justifique:

R/ Como o planejamento é essencial para séries multisseriadas, cada atividade deve ser bem elaborada e pensada, onde o aluno busque por intermédio das mesmas tirar suas conclusões. Positivos – são o aluno tem a chance em compreender que a matemática está presente em nossa vida todo momento. E ao mesmo que o campo nos potencializa em vê e perceber que os números são importantes para a vida do ser humano. Negativos – são a falta de recursos didáticos que atenda a necessidade da escola do campo. A falta de acompanhamento dos responsáveis na dinâmica da vida escola das crianças.

Entrevista da pesquisa

Nome do jogador: Neymar

1. Como conheceu a modalidade de ensino educação do campo?

R/ Ao assumir o concurso fui direcionado a uma escola do campo, foi o início do trabalho. Na época a secretaria repassou todas as instruções necessárias de como atuar em escola do campo.

2. Como surgiu o desejo de trabalhar na educação do campo? Você se sentia preparado para lecionar em uma escola do campo? Por que ?

R/ Sempre gostei de trabalhar em comunidades rurais, assumir uma escola rural foi para mim um presente. Sim estava preparado para assumir a educação do campo.

3. Como se deu sua adaptação para o ensino em escolas do campos?

Minha adaptação foi a melhor possível, por ser uma pessoa que sempre esteve envolvido com comunidades de base e projetos rurais.

4. Quais as dificuldades/ desafios que encontrou inicialmente na educação do campo?

R/ A maior dificuldade no campo sempre foi o difícil acesso e a falta de água. E quanto ao ensino a falta de acompanhamento dos pais.

5. Qual a diferença entre lecionar na escola urbana e na escola do campo?

R/ É questão de organização dos alunos em série unificada para cada idade correspondente, as escolas urbanas tem muitos funcionários e melhores estruturas físicas. Já as escolas rurais são multisseriadas tem poucos funcionários, estruturas de prédio deficiente e o professor faz diferentes funções.

6. Liste as dificuldades / desafios no ensino de matemática na educação do campo?

R/ Falta material de suporte como: material didático escasso e jogos matemáticos.

7. O que você faz para superar esses desafios ?

R/ Sempre que possível confecciono materiais e faço atividades xerocopiadas como suporte.

8. Quais os pontos positivos encontrados no ensino de matemática na escola do campo?

R/ Temos um vasto campo ou área para trabalhar qualquer conteúdo e a utilização de materiais concretos.

9. Existem formações continuadas na educação do campo?

R/ Sim, existe formação continuada.

10. Existe formação específica para lecionar matemática no campo? Se sim, explique se as formações contribuem para sua prática docente.

R/ Não.

11. Você gosta da disciplina de matemática? Como é ter que lecionar matemática para você?

R/ Sim, lecionar a matemática é ter propriedade não só dos números, mas também a história da matemática e o seu poder em tudo a que os envolve e em todo e qualquer lugar.

12. Como seria para você lecionar matemática em uma turma seriada?

R/ É um desafio bem menos pesado do que na educação do campo.

13. O que você gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ O aprendizado dos alunos.

14. O que você não gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ A falta de interesse e concentração de alguns alunos.

Aula de matemática do jogador Neymar acompanhada do relato



Relato da aula de matemática do jogador Neymar

Pesquisador: -Bom dia jogador, tudo bem?

Jogador: -Bom dia professor, tudo ótimo.

Pesquisador: -Você poderia explicar o que desenhou para representar a sua sala de aula de matemática?

Jogador: - Veja bem esse desenho aqui ele retrata um pouco dessa aula é bem movimentada de matemática, é uma aula que realmente exitosa porque teve realmente um momento que o aluno tanto interagiu com o que foi proposto na aula como também aproveitamos o meio ambiente. Então foi um momento que não só apenas questão da matemática, mas também trazer um pouco da Ciência e da Geografia. Sabendo que a escola, ela está localizada no espaço do campo né? Chamado também de zona rural e ao mesmo tempo ela está entre montanhas aqui está retratando tanto a escola como as montanhas a natureza por intermédio das árvores aqui essa figura que se transforma em um sol e no meio dele está uma régua que representa o verificar, o contar. Esse aí, é uma representação do professor que dá o direcionamento para o aluno. Esse professor tem essa seta indicar a direção e a mediação dos conteúdos. Mas não só ensina também ele aprende com os outros; sendo o professor aqui centralizado ao mesmo tempo que tem esses raios de sol, que ilumina não só remetendo o espaço rural mas também para dizer que o processo de ensino-aprendizagem traz luz que clareia a mente, os caminhos de seus alunos. Estes estão sendo representados por intermédio desses números aqui... temos o número um, três, quatro e o seis aleatório eles dão a ideia que esse aluno está livre né? ele está fazendo com que o conhecimento também o acompanhe conduzido pelo professor. Então, o aluno aprende viaja na imaginação vai para outros espaços... - a matemática é isso, está no nosso dia a dia todos os momentos da nossa vida. A matemática tem algo de mágico ela nos preenche e faz com que na equação da vida, o menos com menos seja mais...(risos).

Porque a matemática está presente em tudo e em todos os lugares. Você veste uma roupa você está usando matemática, vai comer e adiciona alimentos no prato ou controla as calorias usa a matemática, vai passear comprar a passagem, ingressos, o lanche usa matemática ou seja, ela está em tudo. É mágica!!!

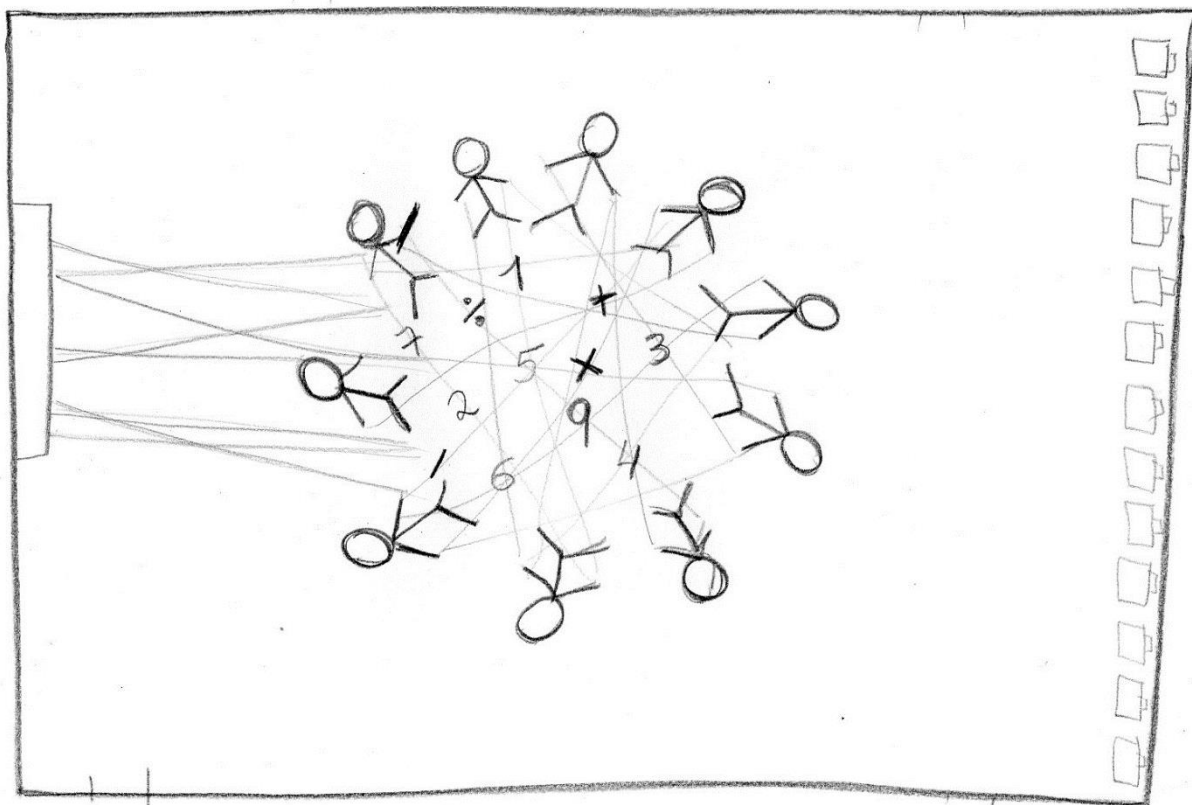
Pesquisador: Me fale um pouco dos sujeitos que compõem sua aula de matemática.

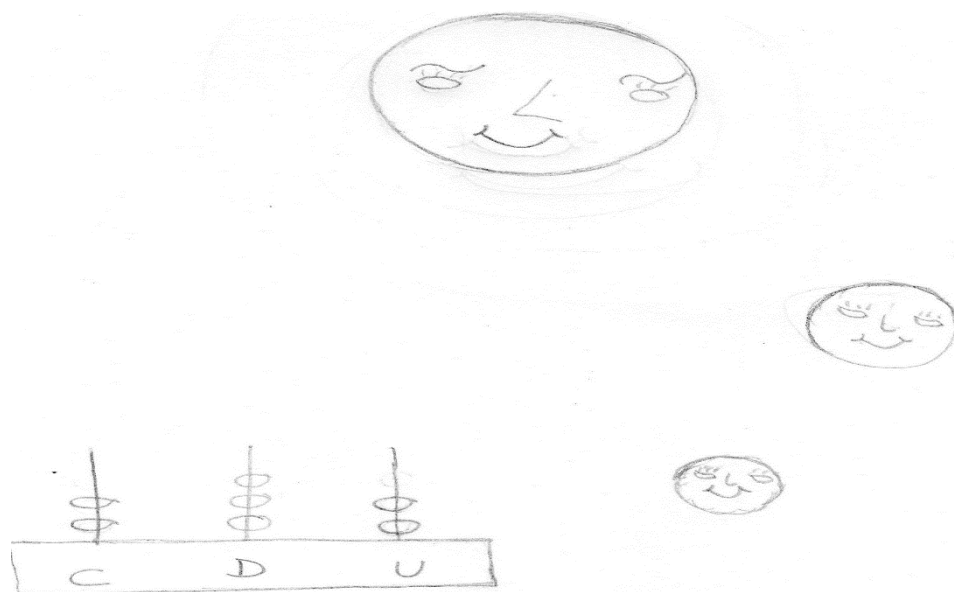
Jogador: São alunos que vem daqui dessa região em que está localizada a escola São Félix de Cantalice no sítio Ouricuri, é uma escola nucleada onde nós recebemos alunos de diversos sítios adjacentes, são duas turmas multisseriadas uma sala acolhe alunos do infantil ao 1º ano do ensino fundamental e a outra sala tem alunos do 2º ano ao 5º ano. São crianças filhos de agricultores e pequenos criadores de ovinos e caprinos que passam por dificuldades financeiras muitas delas não tem uma Alimentação adequada. Enquanto o professor eu tenho que conversar bastante e conscientizar para que o ensino-aprendizagem tenha um significado para a vida desses sujeitos da história; Fazer com que a aula seja a melhor possível e interessante para ter sentido para eles.

Pesquisador: Como você vê essa modalidade de ensino da Educação do Campo?

Jogador: Na realidade, a Educação do campo é um desafio o tempo todo, é preciso melhorar ainda em questão de turmas multisseriadas, em minha opinião não deveria existir essa questão de sala do multisseriado, mas a carência ainda de estrutura, recursos e extensão territorial do município requer essa realidade.

Aula de matemática considerada boa pelo jogador Neymar



APÊNDICE E - JOGADORA: ROSANA**Posição: Volante**

Desenho de Rosana para ficha técnica.

Questionário da entrevista

Nome do jogadora: **Rosana**

1. Na infância já estudou em alguma escola do campo? Como foi ? Relate.
R/Na minha infância estudei na sede mesmo. Na minha infância eu não gostava de matemática por causa de meu pai, ele sabia muito matemática e como ele estudou a 4ª série e naquela época essa serie era como se fosse hoje um aluno formado no ensino médio. E meu pai não tinha paciência de me ensinar quando eu chegava em casa.
2. Antes de ser professor qual era sua profissão?
R/Não, porque com 17 anos eu terminei tudo.
3. Qual sua formação acadêmica? Tem especialização? Qual?
R/Sou formada em pedagogia, e tenho especialização em psicopedagogia.
4. Quanto tempo você leciona?
R/Tempo de trabalho eu tenho 41 anos. Só que eu passei 13 anos trabalhando em secretaria de escola e estou pagando esse tempo que encerro este ano.
5. Você considera que sua formação acadêmica foi importante para sua formação enquanto professor do campo? Explique.
R/Muito, porque assim, coisas do dia-dia a gente compartilhava as angustias, experiências e os trabalhos que apresentávamos era tudo voltado para sala de aula. Então, isso foi gratificante pra gente.
6. Qual a disciplina que você mais gosta de lecionar? Porque?
R/Eu mesmo acho mais prazeroso ensinar português porque a alfabetização e tem a questão lúdica. Matemática também tem suas peculiaridades mas, português me encanta mais.
7. Qual foi a primeira escola que você lecionou?
R/A minha primeira escola foi em uma casa de família no sitio Zacarias no engenho de seu Severino. Na sede eu nunca ensinei só trabalhei na secretaria.
8. Tem algum relato de fatos que lhes despertou para a docência?
R/Desde de pequena eu sempre fui esperta vai olhando aquele professor da infância que tem admiração e ali vai querendo seguir, eu tinha uma professora chamada Lourdinha, ela me inspirava muito.
9. O que te motivou a ser professor?
R/Foi a admiração pela professora de infância.
10. Quando começou a trabalhar em escolas do campo? Qual motivo lhe fez abandonar as escolas urbanas? Qual diferença percebeu quando começou a trabalhar na educação do campo?
R/Eu sempre trabalhei em escola do campo lecionando.
11. Referente ao ensino de matemática na educação no campo responda.
 - a) Quanta vez por semana acontece a aula?
R/Eu trabalho matemática de acordo com a planilha do município, em geral trabalho todos os dias. Pela questão de terem determinado que necessitava de alfabetizar os alunos.

- b) Como você faz seus planejamentos para aula de matemática ? Costuma trazer para aula as especificidades socioculturais da educação do campo? Como?
R/Eu faço meu planejamento seguindo a planilha, com os conteúdos trabalhados em um dia e revisando na sexta- feira. Além disso trabalho por nível de aprendizagem. Trabalho o concreto do cotidiano do aluno: brinquedos, brincadeiras.
- c) Como você leciona matemática para séries multisseriadas? Quais pontos positivos e negativos? Justifique:
R/A gente tenta interação entre os níveis dos alunos. quando o conteúdo dá tara ser ministrado para todos só modifico o nível de dificuldade de acordo com a capacidade de cada um aprender.
O negativo é que o professor tem o direito de lecionar em uma serie só. Isso rende mais. A criança que estuda no multisseriado se perde muito porque a gente as vezes vai atender outros e ela fica esperando.

Entrevista da Pesquisa

Nome da jogadora: Rosana

1. Como conheceu a modalidade de ensino educação do campo?

R/ Eu conheci através de uma professora que ensinava anteriormente na escola.

2. Como surgiu o desejo de trabalhar na educação do campo? Você se sentia preparado para lecionar em uma escola do campo? Por que ?

R/ Surgiu desta forma a vizinha era professora ficou grávida e não tinha quem tirasse a licença e como na época eu tinha acabado de terminar o antigo magistério. Nem sonhava em trabalhar mas apareceu a oportunidade. Eu ainda não me sentia preparada para o ensino no campo não, até pela questão que naquele momento não se questionar a diferença de educação urbana e rural.

3. Como se deu sua adaptação para o ensino em escolas do campos?

R/ como se deu foi muito difícil porque naquela época não se tinha uma estrutura como se tem agora. A gente recebia o comunicado ia para secretaria pegava um montão de livro e chegava na sala de aula, tinha que desenrolar de todo jeito. O professor tinha que se virar, pois não tinha formação e esclarecimento de o que seria educação do campo.

4. Quais as dificuldades/ desafios que encontrou inicialmente na educação do campo?

R/ as dificuldades foram muitas... mas, a de se encontrar em uma sala de aula com 35 alunos multisseriada e não ter um apoio pedagógico e ser você para dar conta.

5. Qual a diferença entre lecionar na escola urbana e na escola do campo?

R/ tem uma diferença enorme na questão de que na escola urbana o professor tem um apoio e assistência no sentido de estrutura física do prédio e recursos didáticos. E na escola do campo tudo é limitado ou escasso. Acho que tudo é direcionado para assistir as escolas da sede.

6. Liste as dificuldades / desafios no ensino de matemática na educação do campo?

R/ hoje as dificuldades no meu ponto de vista é ver que as crianças não sei como explicar... elas não se concentram ou tem pouco caso com as atividades que levam para casa. Falo as menores... isso aí traz um desconforto para a gente que é professor. Outra coisa é a falta de material em quantidade suficiente para a demanda tenho 6 alunos do 1º ano vem 4 livros.

7. O que você faz para superar esses desafios ?

R/ Olha procuro as famílias falo da importância de acompanhar os filhos ou pelo menos perguntar como foi na sala de aula hoje, pedir para ver o caderno. Mostro as atividades mais produtivas nas reuniões... mais.... não surte muito efeito. Para questão dos materiais tiro xerox do livro para aqueles que faltou o material e atividades xerocopiada.

8. Quais os pontos positivos encontrados no ensino de matemática na escola do campo?

R/ ah, são os recursos concretos do tipo: pedrinhas, gravetos animais e... outros são a problematização com os elementos da realidade: passarinhos, cabras, galinhas, plantas. Quando eles manuseia os materiais creio que a aula tem a ter pontos mais positivos.

9. Existem formações continuadas na educação do campo?

R/ existe formação no geral, mais para a educação do campo como foco não.

- 10.** Existe formação específica para lecionar matemática no campo? Se sim, explique se as formações contribuem para sua prática docente.

R/ não.

- 11.** Você gosta da disciplina de matemática? Como é ter que lecionar matemática para você?

R/ gosto, não tenho nada contra não... (risos). É ter uma segurança no domínio do conteúdo para passar essa segurança para o aluno.

- 12.** Como seria para você lecionar matemática em uma turma seriada?

R/ Deve ser bem diferente do que ensino na multisseriada, se você tem 20 alunos em uma única série só prepara uma atividade. Apesar que mesmo assim, pode ter níveis diferentes na aprendizagem. Acho que deve ser diferente de uma multi que tem que ser várias atividades para diferentes séries.

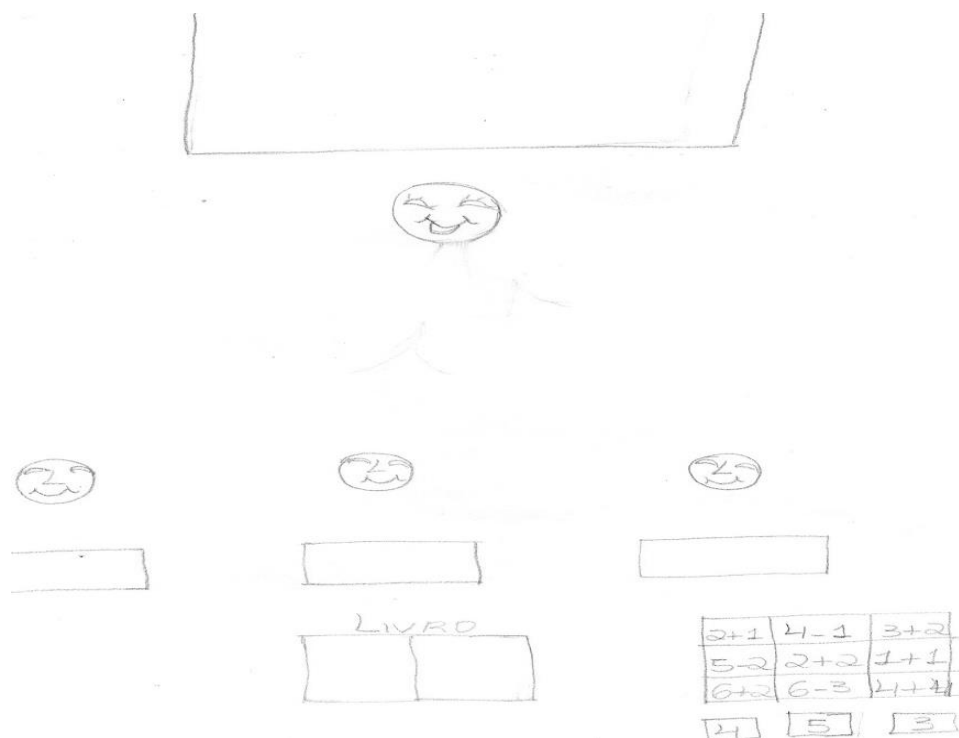
- 13.** O que você gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ o que eu gosto de ver é quando os alunos eles respondem a atividade depois das minhas explicações e exemplos que fiz na minha fala.

- 14.** O que você não gosta de vê nas aulas de matemática?

R/ é quando eu ensino, dou exemplos faço questionamentos, dou a atividade e eles dizem que é difícil. Que não está do jeito que expliquei. Isso deixa a gente triste e deste jeito tenho que fazer outra atividade diferente para tentar fazer eles compreenderem. E no final me dizem isso não professora, continua difícil.

Aula de matemática da jogadora Rosana acompanhada do relato



Relato da aula de matemática da jogadora Rosana

Pesquisador: - Boa tarde, tudo bem?

Jogadora: - Tudo bom.

Pesquisador: - Vamos começar aqui nossa conversa, você vai relatar como é a sua aula de matemática.

Jogadora: - Ok, em quase toda minha aula uso o livro didático, por isso é que fico um pouco chateada quando o quantitativo de livro não vem suficiente para a demanda de alunos que tenho na sala. E depois de seguir o livro, vou para uma atividade xerocopiada após essa atividade passo o para casa que pode ser no livro didático, escrita no caderno ou atividade xerocopiada. Essa é minha rotina de trabalho tanto nas aulas de matemática como nas outras. Por orientação da secretaria de educação prioriza-se português e matemática como disciplinas essenciais e as outras trabalha de maneira interdisciplinar, é assim que se falar? (risos)... Enfrento muitas dificuldades no ensino de matemática e português é que a não ajuda e colaboração das famílias em cumprir as tarefas escolares principalmente nas atividades extraescolares. Porque o livro vai para casa e chega sem nem ser aberto. Em alguns momentos tento fazer alguma coisa diferente da rotina o complicado é que tem uma cobrança muito forte para cumprir trabalhos pedagógicos e burocráticos (preencher fichas, cadernetas, resolver coisas da UEX, reuniões). Tudo isso rouba o tempo da sala de aula.

Pesquisador: - Como você reconhece a aprendizagem na sua sala de aula?

Jogadora: - De acordo com a explicação do assunto após ter uma atividade para fazer e quando o aluno não corresponda a resolver as questões dessa atividade a gente ver que não conseguiu o objetivo que desejei.

Pesquisador: - Quem são esses sujeitos que compõem a sua sala de aula?

Jogadora: - O aluno e o professor. O aluno é aquele sujeito que tem uma dificuldade muito grande até porque ele não tem uma estrutura de uma família, tenho menino naquela situação que hoje se encontra no segundo ano e vai para o terceiro sabendo muito aquém do seria normal esse menino ele não tem um acompanhamento em casa de sua família. E a escola falha quando se preocupa em resultado de aprovação. Hoje em dia tem que passar aquele aluno de acordo e dentro da Lei. Mas, dentro das normas e secretaria que a pessoa tem que aprovar, eu mesma fico constrangida. **Pesquisador:** - E a professora? **Jogadora:** - Essa professora o que posso falar dela? Ela é quem ministra a aula tem que correr atrás do prejuízo. Aí, a gente vai procurar na comunidade se depara com a situação que a criança não tem mãe ou que o pai é ausente ou mãe todas as vezes que vai para rua levar a criança, mãe que não tem a responsabilidade de saber que o filho está na sala de aula.

Pesquisador: - Como você vê a modalidade de Educação do Campo?

Jogadora: - Olha, eu acho a educação do campo a primeira pobre da família (risos), sabe? Porque tudo em primeiro lugar vem para a educação urbana e depois tira o que sobra pra educação do campo. Eu acho que por isso que querem e sempre estão fechando escolas no campo.

Aula de matemática considerada boa pela jogadora Rosana

Maria tem 3 bonecas e ganhou
Mais 5

