
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Ronilce Maira Garcia Lopes

**Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam
Matemática**

Rio Claro – SP

2016

Ronilce Maira Garcia Lopes

**Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam
Matemática**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Rio Claro

2016

510.07 Lopes, Ronilce Maira Garcia
L864h Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo
 com professores que lecionam matemática / Ronilce Maira
 Garcia Lopes. - Rio Claro, 2016
 143 f. : il., figs., fots.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
 Instituto de Geociências e Ciências Exatas
 Orientador: Roger Miarka

 1. Matemática - estudo e ensino. 2. Educação do campo.
 3. Narrativa. 4. Filosofia da diferença. I. Título.

Ronilce Maira Garcia Lopes

**Histórias de uma pesquisa(dora) em uma escola do campo com professores que lecionam
Matemática**

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Roger Miarka - Orientador
IGCE/Unesp/Rio Claro (SP)

Prof.^a Dr.^a Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa
UTFPR/Cornélio Procópio (PR)

Porf.^a Dr.^a Sônia Maria Clareto
FE/UFJF/Juiz de Fora (MG)

Rio Claro, SP 31 de maio de 2016

Dedico esta história a uma nova geração.

Há uma geração que construirá uma
nova história. A história de um país,
menos desigual, mais justo.

Essa dissertação é para você,
João Gabriel, meu filho.

Minha eterna gratidão

Essa caminhada foi marcada pelas minhas pegadas e pelas pegadas daqueles que foram cruzando meu caminho, então neste momento, eu não quero mais caminhar, quero apenas de algum modo dizer: obrigada, enquanto a recordações me invadem. Eis uma tarefa difícil. Agradecer. Difícil, pois nesse momento estou invadida de tantas lembranças, de tantos sentimentos, que com certeza não conseguirei expressar tudo nessas palavras. Espero ainda que minha memória não me traia neste momento.

E por onde começar? Aqui, só há um começo possível, não poderia começar a caminhar esse trieiro, comumente chamado mestrado, se duas pessoas não tivessem atravessado meu caminho. Mais do que professores, vocês foram pessoas que acreditaram em mim, mais do que eu mesma. Com um sorriso contagiante, foi exemplo de ser humano e educadora, contigo Sabrina, carrego muitas aprendizagens e uma linda amizade. “Cantando”, seja música caipira ou piada, esta ele, sempre acreditando no melhor dos outros, a você, Thiago, sou grata por ter caminhado ao meu lado até Rio Claro.

Ah! Quantas lembranças de um lugar chamado Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, câmpus de Paranaíba. Quantas saudades daqueles que ocupavam aquele lugar, professores, colegas, amigos – mais que amigos -, foi com vocês, que comecei a trilhar sonhos, agradeço por permiti que eu caminhasse junto a vocês.

Família, aqueles que sempre trilham ao seu lado, independentemente dos trieiros seguidos.

Ao pequeno grande homem da minha vida, agradeço por ter me ensinado o que é o amor. Amor em sua forma genuína. Sigo caminhando por você, buscando os trieiros em que trilharemos de mãos dados sem intervalos. Te amo meu filho!

A minha mãe e a meu pai, agradeço por terem me ensinado a caminhar sozinha, e, ainda sim, por sempre me darem as mãos quando precisei. Hoje, realizo um sonho que só é possível, por ter tido vocês ao meu lado sempre. A minha irmã, Cristina, que mesmo longe quase todo tempo, ainda assim, cuida de mim.

A meu avô João, agradeço todas as histórias contadas. É impossível descrever toda caminhada junto ao senhor. A minha avó Cleuza (*in memória*), agradeço por sempre ter me acolhido, me ouvido, me dedicado tanto tempo e amor, em especial, por ter me deixado caminhar sozinha.

Não posso deixá-los de fora, aos meus primos, Hayla Fernanda, Franklin – Vinicius e Ana Luiza -, Andréia – Gabrielly e Otávio - Jéssica, Allan, Marcos, Roney, Pedro Otávio, Elias, com carinho a Monica, agradeço por fazem a caminhada mais leve no fim do dia.

Do início ao fim desta história, há muitas marcas dele. Marcas que atravessam as folhas dessa dissertação, marcas que levo para minha vida. Ele que acreditou em mim, sem nem mesmo me conhecer. Roger, mais que orientador, como é difícil te agradecer, eu não consigo resumir tudo o que aprendi com você ao longo desses dois anos, seja como orientador deste trabalho, como professor, educador, como ser humano. O que posso dizer, é que não poderia ter tido outro orientador, obrigada por aceitar que eu caminhasse junto a ti, pelo cuidado e carinho e por compartilhar comigo, sua sabedoria e sua humildade.

Daí os caminhos se cruzam, as ideias se assemelham, nasce o carisma e surge a amizade. Não importa o trieiro, se ele tinha pedras ou flores, juntas seguimos caminhando. Ingrid, você é parte dessa jornada, da minha história, e principalmente, agora é parte da minha vida. Minha “pequena”, de coração, agradeço (se é que é possível) a sua amizade, o seu incentivo, seu carinho e atenção, enfim a parceria mútua.

Você foi mais que uma amiga, Beatriz você foi um anjo para mim neste lugar, você sempre aparecia na hora certa, não há nada que eu possa fazer para te agradecer, o que posso fazer é mostrar todo meu carinho e gratidão. Sua amizade fez com que essa caminhada fosse mais serena. Obrigada Bia, por caminhar ao meu lado, por cuidar de mim e agora por fazer parte da minha vida.

Você viu? Eu não! Foi assim que você veio Diego, como um furacão você chegou e segurou minha mão. Atravessando minha vida e minha escrita. Não posso descrever nossa amizade, só sinto. Mas, digo-lhe uma coisa, essa história só foi contada por que você simplesmente invadiu minha vida. Obrigada, meu irmão, por acreditar em mim, pelo carinho, e parceria... infinita.

Vocês três foram imprescindíveis nessa caminhada, levarei vocês em me coração sempre. Obrigada por tudo!

Agradeço aqueles que carinhosamente, tenho chamado de irmãozinhos e irmãzinhas – hoje não por uma brincadeira, mas por tudo que representam nessa minha caminhada. Débora, eu aprendi muito com você. Elton, obrigada pelo carinho e cuidado. Diego Mesquita, a sua postura diante a sua (nossa) profissão me inspira. Paola, o carinho com que trata os outros, me faz acreditar no melhor dos outros. Jorge, a sua coragem e a sua simpatia me fazem olhar o caminho de outra maneira. Diego Gondim, a sua paixão por tudo que faz me contagia. Danilo te admirava antes mesmo de te conhecer. Mariane e Paulo, ver a dedicação e o respeito de vocês

pelo o que fazem é apaixonante. A todos vocês, muito obrigada, por me inspirarem e pela parceria. G.O.R., esse é o melhor grupo do PPGEM!

A minha banca, Línlya e Sônia, eu deixo meu agradecimento, pelo respeito, carinho e dedicação com que dispuseram a me ajudar a contar essa história. Em particular, registro o meu carinho e respeito a vocês enquanto seres humanos e educadoras. Foi uma honra tê-las em minha banca! Carrera, Heloísa e Fabiane Mondini, obrigada pela disponibilidade com esse trabalho, e em especial, por suas contribuições a Educação Matemática.

A trilha fica mais fácil, quando se sabe o que há frente. Agradeço com o coração cheio de gratidão aqueles que me receberam em Rio Claro, Vinícius, Amanda, Washington, Patrícia, e em especial, ao Anderson Afonso.

Sou eternamente grata àqueles que fizeram desse lugar novo, meu lar: Ingrid, Mônica, Daiane, Anderson e Idalise.

Ao Anderson e a Idalise, agradeço à parceria, as conversas, as risadas, a amizade, o carinho, a atenção, a paciência não poderia ter tido juntamente com a Ingrid, uma família tão especial.

Douglas, faz um tempo que nossos caminhos de quando em quando se cruzam, como estou feliz, por finalmente, caminharmos lado a lado. Obrigada por estar ao meu lado, sempre!

Estudos, festas, sujinhos, churrascos, conversas, muitas risadas, tereré, jornadas, eventos, pessoas: Denner, Felipe, Rose, Egídio, Marília, Ana Paula, Maria Tereza, Williane, Bruna, Luana, Alex, Hannah, Amanda, Camila, Adriane, João Pedro, Guilherme, Regina, Mazzi, Patrícia, Barbará, Vanessa, Tassia, Marta, Lêda, Luciano, Márcio, Simone, Silvana, Jeannette, Daniel, Taís, Bruno, Franciele e em especial, a Juliana pela parceria e a Daiane.

De um modo geral agradeço a todos aqueles que fizeram e fazem esse Programa. A seção de Pós-graduação, aos professores, coordenadores, secretários pela dedicação e atenção, em especial, a Inajara, você é sensacional. Enfim a agradeço a todos que compõe esse lugar chamado Unesp.

Aos professores das disciplinas que cursei, agradeço pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação a Educação Matemática. Foi um prazer caminhar ao lado de vocês, Rosa Baroni, Heloísa, Romulo, César, Marcos e Roger.

Aos grupos de pesquisa e estudo, agradeço todos os encontros dos quais com certeza enriqueceram minha caminhada. Ao grupo de estudos do Paulo Freire, agradeço a recepção e a oportunidade de poder estudar junto a vocês, esse nosso educador. Ao Sub-grupo de estudo do FEM, deixo meu carinho a vocês, pela paciência e pelas discussões. Em especial, agradeço ao

GEPEtno, os momentos de encontro, onde aprendi não só sobre Etnomatemática, mas também sobre humildade e generosidade.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) agradeço pelo fomento à pesquisa. Pode me dedicar integralmente ao mestrado, enriqueceu ainda mais essa caminhada.

A Escola Municipal Dom Bosco, agradeço terem aberto as portas para mim e minha pesquisa. Agradeço, a diretora, aos professores, funcionários, pela atenção e carinho com que fui recebida. Em especial, aos professores que lecionam Matemática na escola Dom Bosco (depoentes desta pesquisa), agradeço, terem me possibilitado as entrevistas, e principalmente, as conversas, as trocas de ideias. O período em que pude conviver com vocês, foi um período de muita aprendizagem e reflexões.

Para finalizar, pois sei que já me estendi demais, quero dizer o que levo dessa jornada. Descobri que caminhar é cansativo, é preciso parar para respirar, enquanto isso aproveite para espiar o caminho. Não é possível saber o que se encontrará no caminho e que bom, as surpresas fazem cada caminho único. Não se preocupe tanto com os obstáculos que há chão, olhe sempre para frente, não vá perde a paisagem incrível que te espera, são os empecilhos, que nos fazem, um caminhante guerreiro. Ao longo do caminho, aceite as companhias, elas é que fazem a caminhada inesquecível. Sou grata a cada passo dado até aqui, grata a cada um que de um modo ou de outro, compartilhou esse caminho comigo. Então deixo nessas páginas, minha gratidão a essa aventura louca e maravilhosa que foi o mestrado.

*Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar [...]
Eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar
Aprendi a dizer não, ver a morte sem chorar
E a morte, o destino, tudo, a morte, o destino, tudo
Estava fora do lugar, eu vivo pra consertar [...]
Boiadeiro muito tempo, laço firme e braço forte
Muito gado, muita gente, pela vida segurei
Seguia como num sonho, e boiadeiro era um rei
Mas o mundo foi rodando nas patas do meu cavalo
E nos sonhos que fui sonhando, as visões se clareando
As visões se clareando, até que um dia acordei
Disparada, de: Geraldo Vandrê*

*Violeiro quando pega na viola, e relembra sua história.
Logo chora o coração [...] Não se engana e sim retrata
a dura história do sertão. Ah! Se eu pudesse teu chão
tocar. E com meu planto regar esse chão. Quem sabe
brotaria. O teu pão de cada dia. Teu sonho. Meu Sonho.
O cerrado brotaria.
História do sertão, de: Roberta Miranda e Tereza Tinoco.*

RESUMO

Essa narrativa tem como escopo principal contar a história de uma pesquisa(dora), em uma escola do campo, com professores que lecionam Matemática. Cujo intuito era responder à pergunta de pesquisa: como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo tem percebido e compreendido esse espaço? A partir dos acontecimentos ocorridos durante a produção dos dados e como esses acontecimentos afetaram, atravessaram a pesquisa(dora) a história foi contada. Essa é uma história que acontece entre. Entre discursos ideológicos da Educação do Campo, da Educação Matemática no que tange a Educação do Campo e principalmente, o que ocorre entre o dia a dia, a rotina, as vozes, as pegadas, os trieiros de uma escola do campo. Essas ideologias são compostas pelo Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso de Sul, a Proposta Pedagógica da escola, e, alguns marcos normativos no que tange a legislação da Educação do Campo. A Filosofia da Diferença compõe o movimento de discussão dos acontecimentos, metodologicamente, essa história se inspirou na Cartografia. A produção de dados ocorreu no chão da Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensões: Cirilo Anoena da Costa situada na zona rural do município de Inocência, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chaves: Educação do Campo. Narrativa. Filosofia da Diferença.

ABSTRACT

This narrative has as the main scope tell the story of a research(er), in a countryside school, with teachers who teach mathematics. Whose aim was to answer the research question: how teachers who teach mathematics in a countryside school has perceived and understood this space? From the events that occurred during the production of data and how these events affected, crossed the research(er) the story was told. This is a story that happens between. Between ideological discourses of Field Education, Mathematics Education regarding the Rural Education and especially what happens between the day to day routine, the voices, the footsteps, the trieiros a school field. These ideologies are composed by the Referential Curriculum of the State of Mato Grosso do Sul, the school's pedagogical proposal, and some regulatory frameworks with respect to the field of education law. The difference of philosophy makes up the discussion movement of events, methodologically, this story's inspired in Cartography. The production data was on the floor of the Municipal School Dom Bosco - Campus and Extensions: Cirilo Anoená da Costa located in the countryside of Inocência, in the state of Mato Grosso do Sul.

Keywords: Rural Education, Narrative. Difference of philosophy.

Lista de Abreviaturas e Siglas

Aw – Clima Subtropical de Inverno

Bolema – Boletim de Educação Matemática

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEI – Centro Educacional de Inocência

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

Cpar – Câmpus de Paranaíba

CPT - Comissão Pastoral da Terra

Cwa – Clima Subtropical de Inverno

E.F. – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adulto

E.M. – Ensino Médio

ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB - Movimentos dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação

MMC - Movimentos das Mulheres Camponesas

MPA - Movimentos dos Pequenos Agricultores

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD Campo – Programa Nacional do Livro Didático do Campo

PPGEM – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC Campo - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do Campo

PRONERA - Política Nacional de Educação na Reforma Agrária

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SP – São Paulo

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Lista de Figuras

Figura 1 – A morte do quati.....	17
Figura 2 - Portão de acesso à escola.....	30
Figura 3 – Pátio da Escola.....	31
Figura 4 – Terreno.....	31
Figura 5 - Primeira ala da escola.....	32
Figura 6 - Segunda ala da escola.....	32
Figura 7 - Terceira ala da escola.....	33
Figura 8 – A estrada.....	34
Figura 9 – Ônibus.....	34
Figura 10 – Os trieiros.....	47
Figura 11 – Brasil.....	130
Figura 12 – Brasil.....	130
Figura 13 – Brasil.....	130
Figura 14 – Brasil.....	131
Figura 15 – Brasil.....	131
Figura 16 – Brasil.....	131
Figura 17 – Brasil.....	132
Figura 18 – Brasil.....	132
Figura 19 – Brasil.....	132
Figura 20 – Brasil.....	133
Figura 21 – Brasil.....	133

Sumário

1 ERA UMA VEZ.....	17
1.1 Contando histórias.....	20
1.2 O que é uma pesquisa?	22
2 COMO UMA PERGUNTA DE PESQUISA (NÃO) SE MANTÉM?	24
2.1 Episódio 1: Entre cenários	24
2.2 Episódio 2: Desvios	25
2.3 Episódio 3: O espaço.....	26
2.4 Episódio 4: A interrogação que (não) interroga?!	27
2.5 Episódio 5: Estórias de um lugar	29
2.6 Episódio 6: Um dia entre tantos	35
2.7 Episódio 7: Quem?.....	36
2.8 Episódio 8: Quatro paredes e seus segredos.....	38
2.9 Episódio 9: Girassol.....	40
2.10 Episódio 10: Metamorfose	42
2.11 Episódio 11: Entre-trieiros.....	46
3 ENTRE DISCURSOS.....	48
3.1 Conversando com papéis.....	49
3.2 Na mesa com Línlya.....	55
3.3 Os discursos de um lugar	56
4 A CAMINHADA.....	67
4.1 O chão da escola.....	67
4.2 Encontros	69
4.3 Quem é que dá aula de Matemática?	72
5 VOZES QUE ESCAPAM	74
5.1 As vozes.....	77
5.2 Bate-papo.....	79
5.3 Agora é com vocês!	84
5.3.1 Adriano.....	85
5.3.2 Leila.....	87
5.3.3 Ormisia.....	87
5.3.4 Valcemária.....	88
5.3.5 Olga.....	90

5.3.6 Rildo.....	91
5.4 (Des)encontros.....	92
6 NA IM[A/i]NÊNCIA DE UMA GUERRA	98
6.1 A Mentira.	100
6.2 O Silêncio.....	102
6.3 A Discussão.....	103
6.4 O Susto.....	106
6.5 A Proposta	107
6.6 A Comissão	108
6.7 O Sonho.....	109
6.8 O Começo.....	110
6.9 O Parecer	114
6.10 A Realidade	116
6.10.1 A Matemática.....	119
6.11 O Acidente	121
6.12 A Ansiedade.....	122
6.13 O Renascimento	127
7 UMA (NÃO) CONCLUSÃO OU UMA MÁQUINA DO TEMPO PARA FUTUROS LEITORES.....	130
8 QUEIME ANTES DE LER.....	135
9 REFERÊNCIAS.....	138

1 ERA UMA VEZ...

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte mais feliz, quem sabe
só levo a certeza de que muito pouco sei
ou nada sei [...]
Cada uma de nós compõe a sua história [...]
Tocando em frente, de: Renato Teixeira.*

Uma história pode ser contada de várias maneiras. Uma história. Várias versões. Então seriam histórias diferentes? Talvez sim, talvez não. Uma história sempre pode ser outras? Histórias, para serem vividas, compartilhadas, narradas. Então, cabe perguntar: o que fica de uma história? Personagens?! Enredos?! Cenários?! O que fica? Seria o que atravessa, afeta aquele que narra, ouve, lê? Seria isso, Calvin?

Figura 1 – A morte do quati¹



Fonte: Tirinha retirada do site Depósito do Calvin (2015). Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com.br/2008/10/calvin-haroldo-tirinha-477.html>

Calvin e Haroldo são personagens que constituem muitas histórias. Uma delas conta sobre Calvin e um quati. Desse pequeno recorte da história, posso criar, inventar, imaginar quantas outras histórias? Quantas outras possíveis versões você consegue imaginar para essa história? Quantas perguntas você tem? E quantas respostas você tem para a mesma pergunta? Quantas são as possibilidades? Qual é a verdadeira história? “A verdade é sempre um contato interior e inexplicável.” (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Qual é a história de Calvin e o quati? Como Calvin encontrou o quati? Brincando no parque?! Em frente à sua casa?! No caminho de volta da escola para a sua casa?! O que

¹ A morte do quati é uma tirinha escrita por Bill Watterson (1987), estrelada por Calvin e Haroldo (o urso de pelúcia de Calvin).

aconteceu com o quati? Será que Calvin dividiu o jantar com o quati?! O quati seria o jantar da família de Calvin?! Com os cuidados de Calvin o quati melhorou e Calvin o devolve à natureza?! O quati morre?! Qual é a verdadeira história? Existe uma verdade? A verdadeira história seria a do autor? Ou seria daqueles que a leem? Ou seriam todas essas? Qual verdade buscar? “Aquele que se põe à busca de tais verdades, no fundo procura somente a metamorfose do mundo no homem; luta para alcançar uma compreensão do mundo enquanto coisa humana e conquista no melhor dos casos o sentimento de uma assimilação.” (NIETZSCHE, 2001, p. 15).

Uma possível interrogação que fica é: Como você a contaria? Talvez essa seja a resposta: você. Para você, o que fica? Para você, qual é a verdade? O que você assimila daquela parte da tirinha? Você que lê, narra, ouve. Você que sente, imagina, cria, transforma. Você, sujeito de carne e osso. Você, sujeito de tinta e papel. Autor-Leitor. Leitor-Autor. Você-Eu. Eu-Você. Um emaranhado de “eus”. Afinal, “[...] o homem que se conta não é o mesmo que vive [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2001, p. 254).

Qual história se conta? Qual história se vive? Qual é a história de Calvin com o quati? Segundo minha leitura, a história pode assim ser contada: Calvin encontra o quati e cuida dele para tentar salvá-lo. No entanto, o quati não resiste e morre. Desesperado, Calvin conta ao pai que o quati morreu. O pai consola Calvin, que mostra uma compreensão sobre o fato ocorrido. Calvin resume o seu sentimento diante de um dos maiores mistérios: a morte. Calvin diz ao pai: “estou chorando porque aqui fora ele se foi, mas ainda continua dentro de mim”. Talvez Calvin ainda nos dê outra lição: não seria esse o sentimento que nos toma quando terminamos de ler um livro ou ouvir uma história? O autor se vai e o que fica é aquilo que interpretamos, compreendemos.

Essa é a história da tirinha, ou pelo menos o resumo dela, ou a minha compreensão dela. “Que sei eu. Se há veracidade nela – e é claro que a história é verdadeira embora inventada [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 12). Poderia ter outros caminhos. Outros desenrolares. Outras histórias. Outras verdadeiras histórias. As possibilidades são muitas. Quando se cria ou se vive uma história, há muito mais do que cenários, personagens, enredos. Existe vida e morte. Há um existir. Há relações. Como posso eu dizer uma verdade? Dizer a verdade de uma história, como? Eu, enquanto sujeito subjetivo que sou, que estou sendo. Sendo afetados, atravessados, possivelmente transformados por essas afetações, por essas relações, somos ou estamos nos fazendo “[...] dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições [...]” (ROLNIK, 1993, p. 2).

Posso dizer do que fica para mim. Posso dizer da minha verdade. Posso tudo isso, em um agora, em um determinado espaço-tempo. Hoje, sou um. Amanhã, sou um. Mas, sou um que leva as marcas daquele que fui um segundo atrás. Só aquele que narra, ouve ou lê pode dizer o que fica naquele momento, pois é ele quem é atravessado, afetado. As histórias estão perdidas no espaço-tempo, nas lembranças, no agora. O que fica da história de Calvin e o quati? Para mim, fica Calvin e sua compreensão sobre a morte. E para você? Uma compreensão sobre a morte? Só o Calvin? E para o autor? Será que era sobre a morte que o autor queria falar? O que fica dessa história em suas outras possíveis versões?

Verdade. O que é, portanto, a verdade? Friedrich diz que é:

Uma multidão móvel de metáforas, metonímias e antropomorfismos; em resumo, uma soma de relações humanas que foram realçadas, transpostas e ornamentadas pela poesia e pela retórica e que, depois de um longo uso, pareceram estáveis, canônicas e obrigatórias aos olhos de um povo: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efígie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal. (NIETZSCHE, 2001, p. 12-13).

Então a verdade da história de Calvin e o quati seria aquela que está velada na “metáfora” resumida por mim? Mas a verdade. A verdade é que ninguém saberá seu significado, pelo menos não aquele do escritor. Contar uma história tem a ver com aquele que conta, com aquele que ouve e com aquele lê. Walter costuma dizer que: “Quem presta atenção a uma estória, está em companhia do narrador; mesmo aquele que a lê participa dessa companhia.” (BENJAMIN, 1975, p. 75). Quem narra a história dá vida à história junto à sua memória e à sua imaginação, mas também a mata no momento em que nela coloca um ponto final ou a boca é fechada. Quem lê ou quem conta, como milagreiro, a ressuscita, não revivendo a intenção do narrador, do escritor, mas fazendo-o com a própria alma. “O narrador enriquece a sua própria verdade com aquilo que vem a saber apenas de ouvir dizer.” (BENJAMIN, 1975, p. 81). Quantas vidas e quantas mortes carrega uma história? Quantos corpos possuem uma história? Autores-Leitores. Autores-Leitores que morrem e que vivem. Autores-Leitor-Autor-Leitores. Uma produção/conjunta: eu produzindo com ele e ele produzindo comigo. Minha escrita morrendo no ato de dizer, minha escrita revivendo no ato de leitura. Ele “um Leitor-Autor”, eu “um Autor-Leitor”. Autores-Leitores que matam, que vivem, que revivem, Leitores-Autores.

Luzia e Carla dizem que: “Narrar, contar histórias é algo comum, natural aos seres humanos. Portanto, para pensar sobre suas potencialidades, é necessário, inicialmente, um exercício de estranhamento.” (SOUZA; SILVA, 2015, p. 57). Parece um bom exercício estranhar. Como não estranhar? Se pensarmos em todo esse jogo de morte e vida, de autores-

leitores, de verdades... Como contar uma história sem causar certo estranhamento? O ato de contar histórias é um ato de estranhar a si mesmo. Ao mesmo tempo em que dá vida, também a mata. E já que esse mundo vai morrer de qualquer modo, sendo recriado de outros modos pelo leitor, então que eu o crie do jeitinho que gosto. Adeus, leitor. Deixar-te-ei um mundo morto, mas será o mais vivo possível para mim. Com um pouco de sorte – ou de azar –, você ainda poderá encontrar um pouquinho dessa vida pulsando no texto que encontrará. Como não estranhar? Não estranhar essa complexidade de sujeitos, em que sangue e tinta, realidade e imaginação, passado, presente e futuro se misturam.

1.1 Contando histórias

Contar histórias é... Invenção. Criação. Transformação. Transpiração. Imaginação. e... e... e... Alma. Sentimento. Corpo. Subjetividade. Historicidade. Pesquisa. Contar histórias não é apenas coisa de avô com seus netos. Contar histórias é uma arte, seja ela na forma de autobiografias, de biografias, de depoimentos, de poemas, de contos, de casos ou de diários.

Eu poderia continuar essa história. Poderia dar outros rumos a essa história. Poderia simplesmente seguir contando e contando, já que: “[...] sou eu que escrevo o que estou escrevendo.” (LISPECTOR, 1998, p. 11). Eu poderia (talvez devesse) agora narrar sobre a arte de contar histórias. Poderia também identificar os diferentes tipos de narrativas e classificá-las de acordo com uma estrutura. Bem, talvez devesse, talvez já tenha feito, talvez faça. Desses talvez, há um que irei compartilhar com vocês. O que compartilho é aquilo que quero fazer com essa narração ou pelo menos aquilo que acho que está nas entranhas dessa narrativa. E aqui divido uma discussão de Michel Certeau sobre narratividade, que me seduz por sua simplicidade:

[...] é um “saber-dizer” exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as “artes de dizer” às “artes de fazer”: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal ora num campo gestual, elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho no serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida às histórias narrada. (CERTEAU, 1994, p. 153).

Então essa história segue... segue por um jogo de saber-dizer. Segue afetos, atravessamentos, marcas. Segue acontecimentos. O que conto é o dia a dia. Uma narrativa descritiva embora inventiva. “É um dizer sobre aquilo que o outro diz na sua arte, e não um dizer dessa arte.” (CERTEAU, 1994, p. 151). Por aí sigo narrando. Bem, todo esse papo de

narrar história tem um porquê? Essa conversa é porque quero contar uma história. A história de um sujeito que vai constituindo essa história com as marcas que em seu corpo são deixadas. Histórias de um sujeito que se confunde. Confunde por quê? Porque tinta e papel, carne, sangue e osso, em certo momento, tornam-se um só, dando vida a essa história. “Ainda bem que o que eu vou escrever [contar] já deve estar na certa de algum modo escrito em mim.” (LISPECTOR, 1998, p. 21).

Contarei a história de uma pesquisa em Educação Matemática. Essa narrativa (comumente chamada de dissertação) talvez não devesse ser narrada da maneira como estou fazendo. Para mim, conta-se história contando. Então, não me preocuparei ao longo dessa história com “isto ou aquilo”. Quero dizer que contando estou, e assim continuarei... continuarei buscando aquilo... aquilo que movimenta, que faz sentido, que dá forma a essa pesquisa. Essa narrativa segue alguns trieiros². Trieiros que se distanciam e se aproximam. Trieiros que levam a desvios. Desvios que movimentam, deformam essa história, formam outra história e deformam de novo, e... e... e... e... “Isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!”

Entre “isto ou aquilo”. Entre um trieiro e outro. Entre um narrador e um narrado. Essa narrativa conta a história de uma pesquisa, em uma escola do campo, com os professores que lecionam Matemática. Pesquisa? Matemática³? Não estranhem. Ou melhor, estranhem! É isso mesmo! Senhoras e senhores, pesquisa não se resume a laboratórios, jalecos brancos, tubos e ligações químicas. Existem muitos tipos de pesquisa. Esse é um tipo de pesquisa. Essa história tem a ver com uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Rio Claro, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a parceira da Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensões: Cirilo Anoena da Costa⁴. Juntamente com o dia a dia da escola e em especial com os professores que lecionam Matemática é que essa história foi ganhando vida, foi pulsando.

Sabem, talvez devesse narrar essa pesquisa de outro modo. Talvez devesse minimamente dar um panorama geral da pesquisa. Talvez devesse tantas outras coisas... ainda bem que é só talvez. Talvez ainda o faça. Talvez “isto ou aquilo”. Nesse emaranhando de talvez,

² Trilhaeira, caminho. Caminho estreito aberto por passagens sucessivas no meio do mato.

³ Nessa narrativa, quando “Matemática” for escrita com letra maiúscula, estamos nos referindo àquela “Matemática” formal, acadêmica, escolar. Quando “matemática” for escrita com letra minúscula, estamos nos referindo a: “matemáticas”, tomadas à luz de discussões da Etnomatemática.

⁴ Para se referir à Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensões: Cirilo Anoena da Costa, será empregado somente o termo: escola Dom Bosco.

de sujeitos, de histórias, de questionamentos, de atravessamentos, de marcas... Eu agora vou contar a vocês alguns dos caminhos que uma pesquisa percorre. Mas não espere algo muito científico. Ora, já disse como pretendo contar essa história. E, mesmo nessa parte “chique” da narrativa, minha narração será simples, de modo que o que busco é compreender os trilheiros que eu trilhei ao longo dessa história.

1.2 O que é uma pesquisa?

Pesquisa. Estudo. Experimento. Descoberta. Conhecimento. História. Produção. Produção de conhecimento novo. Esse é um primeiro trilheiro para uma pesquisa: produção de conhecimento. Eu diria mais, diria que pesquisa é produção de histórias.

Uma pergunta interessante é “qual é a relevância desse projeto?”. Esse é o segundo trilheiro. Qual a sua contribuição, seja científica, social ou acadêmica? Cientificamente, qual a contribuição do tema em relação ao conhecimento já produzido sobre o assunto? Socialmente, qual a contribuição dessa pesquisa para a sociedade? Academicamente, qual é o interesse?

Terceiro trilheiro, a fundamentação teórica. Há aporte que dê conta da compreensão ou problematização do tema de estudo? Quarto, o problema de pesquisa. Seu objeto de estudo precisa estar claramente delimitado, ou seja, fica claro o que se pretende pesquisar e por quê? Estão explícitas e claramente formuladas questões direcionadoras da pesquisa? Há hipótese a ser investigada?

Metodologia, o quinto trilheiro de uma pesquisa. Há rigor, cuidado nos procedimentos? Isto é, descreve claramente os procedimentos utilizados? Está justificada? Estão explicitadas e caracterizadas as etapas do trabalho? Quais são os instrumentos utilizados para a coleta de dados? Como foram elaborados e aplicados? Os registros foram produzidos ao longo do trabalho? Estão descritos, apresentados e disponibilizados ao leitor?

O sexto trilheiro: como foram realizadas a organização e análise dos dados? Há análise ou só uma descrição dos dados? As análises são fundamentadas? Nos dados produzidos, há inferência? E a literatura? Há uma relação e retomada de conceitos? Há diálogo com outros estudos? E, por fim, as considerações finais, em que há uma análise, uma crítica do próprio autor. Esses são alguns dos trilheiros que uma pesquisa pode trilhar.

Então, é isso aí, faça um projeto. Pense em cada trilheiro, determine-os. E, pronto, terá uma boa pesquisa. E, claro, uma boa história para contar. Só que não. Nem sempre as regras são cumpridas. Nem sempre uma história é contada linearmente.

Essa história trilhou por todos esses trieiros. A pergunta que fica é: como essa pesquisa trilha por esses trieiros? Como? Nem sempre é possível seguir todos os trieiros de modo predeterminado. Nunca se sabe o que se encontrará no caminho. Como? Como essa pesquisa atravessa esses trieiros, como lida com os desvios que surgem no trilhar?

Essa história segue... seguem afetações, atravessamentos. Segue um trieiro, toma desvios, segue entre-trieiros. Desvios que movimentam. Desvios que roubam o chão, desenhando outros chãos. Essa pesquisa segue... segue aqueles sete trieiros. Segue um trieiro. Segue os desvios. Segue as afetações. Essa pesquisa segue... Afinal, pesquisa é movimento, é busca, é jogo, é produção, é história, é...

A pesquisa tem suas regras, procedimentos, seus trieiros. São caminhos para não se perder. Mas nem sempre é possível seguir o caminho determinado. Isso não quer dizer que tudo esteja errado. Nem todas as histórias têm um final feliz. Há experiências, acontecimentos, afetações, atravessamentos, em que a previsibilidade é tão inconstante quanto dizer o que fica de uma história. Os desvios não podem ser previstos. E menos ainda se pode prever qual será sua experiência sobre esses novos trieiros. Jorge diz que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21). Por isso essa história segue... E o que eu conto na próxima parte dessa história, conto sobre o sujeito, sobre os trieiros, sobre os desvios tomados. Narra sobre os desvios (im)previstos, sobre a produção dos dados⁵, sobre como esses trieiros vão se atravessando, deformando e formando a história, desenhando o chão dessa pesquisa.

⁵ Baseado em Passos, Kastrup e Escóssia (2009), o termo produção de dados será utilizado nesta pesquisa, e não coleta de dados, pois se considera que os dados não são coletados, e sim produzidos.

2 COMO UMA PERGUNTA DE PESQUISA (NÃO) SE MANTÉM?

*É o calor do mês de agosto, é meados da estação
Vejo as sobras das queimadas e fumaça no espigão
Lavrador tombando a terra, dá de longe a impressão
Dê losangos cor de sangue desenhando no chão [...]
O vermelho se faz verde, vem o botão vem a flor
Depois da flor a semente, o pão do trabalhador
Debaixo das folhas mortas, a terra dorme segura
Pois, nos trará para o ano, novo parto de fartura [...].
Terra tombada, de: Carlos Cézar e José Fortuna.*

Contarei alguns episódios dessa história, mostrarei os trieiros que Ronilce percorreu, ela é um dos sujeitos dessa história. Conto sobre seus caminhos. Trilhas que, ao mesmo tempo em que dão forma, também deformam. No entanto, é nesse processo que essa história vai sendo constituída e é também assim que o chão dessa narrativa vai sendo desenhado. Para contar a próxima parte da história, eu vou dividi-la em episódios. Vejamos, pense em um seriado. Pensou? O que tem em comum nos seriados de forma geral? Temporadas e episódios. Pensem nessa parte como uma temporada. A temporada é formada por alguns episódios. Esses episódios são alguns trieiros que essa história tem percorrido.

2.1 Episódio 1: Entre cenários

Conforme essa história foi sendo desenrolada e os trieiros trilhados, diversos cenários foram sendo compostos. Um dos cenários que compôs essa história teve como paisagem o Estado de Mato Grosso do Sul (MS), região Centro-Oeste do país. Mais “geograficamente”, a leste do Estado, onde o clima sofre influência tropical de altitude Cwa⁶ e Aw⁷ (o que quer dizer que a temperatura predominante em todas as estações é alta) e onde a vegetação dominante é a pastagem plantada e o Cerrado Arbóreo Denso (Cerradão). Os municípios de Paranaíba e Inocência⁸ são a localização geográfica mais precisa de uns dos cenários que compõem essa história.

Ela, Ronilce Maira, um dos sujeitos dessa história, nasceu no município de Paranaíba, mas morava na cidade de Inocência, situada a 90 km de Paranaíba. Essas são algumas das

⁶ Cwa – Clima subtropical de inverno seco (com temperaturas inferiores a 18°C) e verão quente (com temperaturas superiores a 22°C).

⁷ Aw – Clima tropical, com inverno seco. Apresenta estação chuvosa no verão, de novembro a abril, e nítida estação seca no inverno, de maio a outubro (julho é o mês mais seco).

⁸ O município é conhecido por conta do romance *Inocência*, de Visconde de Taunay.

cidades que ajudaram a compor o cenário do romance *Inocência*, escrito por Visconde de Taunay. Cidades que atravessam essa história.

Ronilce passou a infância e juventude nessa pequena cidade, com aproximadamente 8.000 habitantes. Estudou todo o Ensino Fundamental (E.F.) e o Ensino Médio (E.M.) na Escola Estadual Professor João Pereira Valim⁹. Em 2006, terminou o Ensino Médio e em 2007 prestou o vestibular, para o curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), câmpus de Paranaíba (Cpar). A aprovação levou a jovem de 17 anos de volta a sua cidade natal.

Na graduação, Ronilce teve contato com diferentes maneiras de fazer, de pensar Matemática, maneiras até então desconhecidas. Durante o curso, diferentes disciplinas, distintas atividades mostraram trieiros que compõem esse chão, nomeado Matemática. Uma matemática diferente daquela da escola. Dentre tantos trieiros, um foi destacado. Um trieiro comumente denominado Etnomatemática. Logo no primeiro ano de graduação, conheceu essa linha de pesquisa e ficou encantada. Outros trieiros também foram percorridos por ela nessa caminhada e sempre teve ao seu lado diferentes companheiros, mas, em especial, teve a professora Sabrina Helena Bonfim e o professor Thiago Donda Rodrigues. Esses trieiros levaram Ronilce a fazer mestrado e, por consequência, a essa história.

2.2 Episódio 2: Desvios

Seria essa a segunda história ou a terceira? A que eu acabei de contar foi a primeira? Se a história que contei foi a primeira, então essa seria a segunda, mas acho que a segunda está contida na primeira. Ah! O que importa é que essa história segue... Segue entre trieiros, segue desvios.

Em março de 2013, Ronilce terminou a graduação e estava voltando para sua casa, em Inocência, mas também estava decidida a tentar uma vaga de mestrado no processo de seleção do PPGEM da Unesp, câmpus de Rio Claro. Para isso, ela precisou elaborar um pré-projeto de pesquisa, organizar alguns documentos, fazer a inscrição para o processo seletivo e participar de uma entrevista com o possível orientador. Em setembro de 2013, **ela obteve** a resposta do processo de seleção, sendo ela selecionada para trabalhar junto ao professor Roger Miarka e, claro, junto aos seus outros orientandos.

⁹ Nessa narrativa, quando mencionarmos ‘escola estadual’, estaremos fazendo referência à Escola Estadual Professor João Pereira Valim.

Com isso, essa história passou a ter outro cenário geográfico, o município de Rio Claro, conhecido como a cidade azul, no Estado de São Paulo (SP). Em 2014, no início do período letivo, ela se mudou para Rio Claro. E, mais do que um cenário novo, ela passou a percorrer outros trilhos e a tomar muitos desvios.

O que era uma ideia, um pré-projeto, precisou ganhar forma, mas, antes de ganhar forma, foi deformado muitas vezes e, mesmo quando parecia estar desenhado, foi deformado e novamente formado por outro desenho. É desses desenhos, desses desvios, desses trilhos, que a próxima parte da **história conta**.

2.3 Episódio 3: O espaço

Em 2013, quando o pré-projeto foi escrito para o processo de seleção do PPGEM, Ronilce precisava escolher um local onde pudesse produzir seus dados, e esse local tinha que cooperar com o que ela queria discutir no projeto, ou seja, tal espaço tinha que possibilitar uma discussão no que tange à questão do “contexto”.

Buscando por esse local, Ronilce foi falar com o secretário municipal de Educação de Inocência, para saber detalhes das escolas municipais e qual a abertura para uma possível pesquisa. Nessa conversa, o secretário disse que as escolas municipais estavam abertas para a sua pesquisa. Dessa conversa, uma escola chamou a sua atenção. A Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensões: Cirilo Anoena da Costa (escola do João Cirilo¹⁰ ou escola da Moranga¹¹) a afetou. Atravessou Ronilce, atravessou a sua inquietação.

A Escola Dom Bosco é uma escola do campo e esse fato, entre outros, atravessou a sua inquietação, aquilo que mobilizava o pré-projeto de pesquisa. Por quê? Porque o que tal proposta buscava operar se chocava com a realidade na qual a escola Dom Bosco está inserida. Isto porque a realidade de uma escola do campo poderia fornecer elementos distintos daqueles de uma escola urbana, para uma discussão referente ao “contexto dos alunos que ali estudam”. Afinal, uma escola do campo está inserida em uma realidade sociocultural distinta daquela das escolas urbanas. Não que uma escola urbana não pudesse mobilizar tal discussão, mas a escola do campo, naquele momento, pareceu para Ronilce um espaço próprio para uma discussão sobre o “contexto do aluno” que ali estudava.

¹⁰ A escola é assim conhecida por conta de a família Cirilo ter suas terras localizadas na região. O senhor João Cirilo é o único comerciante naquela região e é filho do senhor Cirilo Anoena da Costa.

¹¹ A escola também recebe este apelido, pois, antes de chegar à escola, é preciso atravessar o rio Moranga, e aquela região é assim denominada região da Moranga.

Além da realidade na qual a escola está inserida, a escola Dom Bosco também afetou Ronilce por sua própria história. A escola Dom Bosco se diferenciava por estar passando por um momento de transição, a qual envolvia uma mudança de prédio e uma ampliação na modalidade de ensino atendida pela escola. Além disso, Ronilce já tinha uma relação com a escola. Sim, no meio dessa história, outras surgem. Um pequeno *flashback*. Ronilce já tinha literalmente morado na escola. Pena que não se lembra, pois tinha apenas um ano de idade. Mas mesmo não lembrando, essa é também a história de Ronilce. Seu pai era professor da escola e sua mãe merendeira e faxineira da escola.

Assim, essa escola vai compondo um dos cenários dessa história. Não como uma escola escolhida. Algo mais forte. Uma escola que escolheu Ronilce na medida em que a afetava.

2.4 Episódio 4: A interrogação que (não) interroga?!

O trieiro escolhido por ela (a Etnomatemática)¹² a acompanhou durante toda a graduação. Muito mais do que encanto, a etnomatemática se mostrava uma maneira de fazer M(m)atemática(s), e, além disso era uma maneira diferente de olhar para o mundo. Uma maneira com a qual ela conseguia discutir questões que a inquietavam.

Ronilce seguiu os trieiros da Etnomatemática, pois as lentes da Etnomatemática pareciam possibilitar uma discussão acerca do “contexto do aluno”. Desse modo, ela conseguiria olhar para essa questão e, então, discutir como o “contexto dos alunos” poderia colaborar com professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de Matemática em sala de aula, mais especificamente em uma escola do campo.

Enquanto percorria esse trieiro, alguns desvios foram sendo tomados, desvios que foram desenhando novos trieiros. Esses novos trieiros foram sendo trilhados ao longo do primeiro ano de mestrado. O primeiro desvio levou Ronilce a ampliar a visão do horizonte, ou seja, ela passou a problematizar a sua concepção de “contexto”. No entanto, percebeu que a Etnomatemática já trazia algumas certezas sobre esse tema, que passaram a afligi-la.

Isso fica evidenciado no trabalho de Gelsa, Fernanda, Ieda e Claudia (2012), quando discutem o enunciado de que “é preciso trazer a realidade do aluno para a sala de aula”. Elas argumentam como este discurso tem se tornado recorrente no âmbito da Educação Matemática, afirmando que: “[...] a importância de se trazer a ‘realidade’ do aluno para as aulas de

¹² Nessa narrativa, quando “Etnomatemática” for escrita com letra maiúscula, estamos tomando-a como um campo de pesquisa. Já quando “etnomatemática” for escrita com letra minúscula, estamos tomando-a, em sua definição, como etno/matema/tica.

Matemática é bastante recorrente e não está restrita ao campo etnomatemático, mesmo que nele ganhe certo destaque.” (KNIJNIK et al., 2012, p. 63).

Enunciados como “[...] é importante trazer a ‘realidade’ do aluno para sala de aula [...]” (KNIJNIK et al., 2012, p. 62) têm se sustentado como uma maneira de se fazer Matemática em sala de aula e, seguindo esta perspectiva, as autoras concluem que: “Enunciados como esses têm sido, em geral, pouco problematizados. São considerados, muitas vezes, inquestionáveis, imprescindíveis, tomados como ‘verdade’ a serem seguidas para que sejamos bem-sucedidos em nossas aulas de Matemática.” (KNIJNIK et al., 2012, p. 62).

E por que trazer a realidade do aluno para a sala de aula é importante, pela perspectiva da Etnomatemática? Tal afirmação está entrelaçada à Etnomatemática, quando afirma que: “Trazer a ‘realidade’ do aluno para as aulas de Matemática é importante para transformar o mundo socialmente.” (KNIJNIK et al., 2012, p. 66). Ora, este é um discurso da Etnomatemática, uma que vez que essa se interessa pelos modos de conhecer, aprender de um grupo. Pensando em sala de aula, o que se busca é uma formação emancipadora. E como conseguir? É preciso aqui ter o aluno interessado, então, “Trazer a ‘realidade’ do aluno possibilita dar significados aos conteúdos matemáticos suscitando o interesse pela aprendizagem.” (KNIJNIK et al., 2012, p. 68). Enfim, é desses enunciados que a Ronilce começa a escapar, começa a ampliar a visão do horizonte, isto é, este é o único meio de se ensinar matemática?

Para evitar tais certezas da Etnomatemática sobre a importância do contexto dos alunos em sala de aula, Ronilce lançou mão de uma abordagem fenomenológica para compreender o significado do “contexto dos alunos” em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação do Campo¹³. Diante dos desvios tomados, no fim do primeiro ano de mestrado, os trieiros de Ronilce ganharam um novo desenho. Surgia uma pergunta de pesquisa, a saber, **como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo concebem o significado e a importância do contexto dos alunos que ali estudam para o ensino e aprendizagem de Matemática?**

¹³ Considerando o que é discutido na tese de Barbosa (2014), sobre o termo Educação do Campo, Educação Rural e Educação no Campo, nesta pesquisa utilizaremos o termo Educação do Campo, no entanto, quando estiver em algum contexto ou fazendo referência a outros autores, empregaremos o termo utilizado, podendo ser Educação Rural, Ensino Rural, Educação no Campo, entre outros. Ainda, ressalte-se que Educação do Campo será empregada com letra maiúscula para fazer referência a uma modalidade de ensino, programa governamental, ou seja, quando estiver ligado a algo “institucional”, e minúscula quando o termo não estiver relacionado a algo, digamos, “institucional”. E, quando estiver dentro de citações, manteremos a forma utilizada pelo autor do texto utilizado.

2.5 Episódio 5: Estórias de um lugar

Definida uma pergunta de pesquisa e escolhida uma escola, mais uma história aqui a ser contada. Uma história que fala da escola, que fala dos trieiros que conduzem essa história. Uma história que mostra o chão de uma escola do campo, da escola Dom Bosco, que mostra seus trieiros. Trieiros marcados por pés que marcam pegadas ao entrar, ao sair, ao recrear, ao estudar, ao ensinar. São trieiros, também marcados por mãos que, ao caírem, deixam suas marcas. Trieiros com várias marcas. Marcas que, por mais que eu me esforce, que a Ronilce se esforce, é quase impossível contá-las. No entanto, não consigo ser acomodado a isso. Eu não consigo simplesmente não contar. Eu tento. Tento, pois, nesse esforço, me parece que começo a ser atravessado por essas marcas. Pelas marcas que atravessam essa escola, que afetam a Ronilce. Parece que sinto os pés me pisando. As mãos me apalpando. As marcas que atravessam a escola e perpassam a Ronilce também têm me atravessado. E eu o que faço? Conto. Conto as marcas. Conto poético. Conto fofocas. Conto as marcas que (de)formam essa história. Conto causos. Conto-de-fadas.

O município de Inocência tem uma extensão territorial de 5.776,028 km², da qual a grande maioria é ocupada por grandes fazendas e pequenos sítios. Terra de grandes latifundiários. Latifundiários que movimentam a economia do município. Extensas fazendas. Fazendas ocupadas pelos assalariados, peões que mantêm a economia da cidade. Afinal, os proprietários vêm à cidade de mês em mês. Economia, cultura que se mantém através dos tempos, afinal, a cidade se inicia com a chegada de criadores de gado que ali buscavam por pastagem para seus rebanhos. Agropecuária, essa é a palavra de ordem, mais pecuária do que agronomia. Mesmo com o crescimento do comércio e com o recente cultivo de seringueiras e eucaliptos na região, o município tem sua economia e, conseqüentemente, sua cultura baseada na agropecuária.

É na zona rural, num lugar conhecido como região da Moranga, que a escola Dom Bosco está situada, a 35 km de distância do município.

Essa grande extensão territorial do município faz com que a escola Dom Bosco permaneça aberta, pois os estudantes da região levariam muito tempo para alcançar as escolas localizadas em centros urbanos. Tempo que pode variar de vinte minutos a seis, sete horas de viagem, entre a primeira parada e a última parada. Logo, a escola Dom Bosco faz com que esse caminho, esse tempo, seja encurtado.

E, quando digo “permaneça aberta”, é porque a escola Dom Bosco teve um período em que ficou fechada. Período não determinado. A escola ficou fechada, pois, com a chegada do

transporte escolar, compensava mais levar os alunos até a cidade do que manter as escolas do campo. No entanto, a distância foi um ponto importante para que a escola fosse reaberta. Vale

Figura 2 – Portão de acesso da escola



Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

ressaltar que a escola Dom Bosco já chegou a ter 25 extensões¹⁴. O nome completo da escola, inclusive, é Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensões: Cirilo Anoena da Costa. Hoje não há mais extensões.

O tempo passou, a escola mudou. Mudou o nome, o lugar e talvez até os objetivos, de certo modo. Ficou a história. A história perdida entre uns e outros. Há muitas histórias, mas o que se sabe ao certo é que o nome da escola é referente a

duas escolas. Dom Bosco é nome de uma escola polo que estava situada na região de Santo Antônio. Como essa escola foi fechada, a escola Cirilo Anoena da Costa passou de extensão a polo. O nome da escola é constituído, assim, de duas escolas, duas histórias em uma só.

O terreno da escola foi doado por fazendeiros da região. A escola começou no quintal da casa do senhor Cirilo, com o intuito de alfabetizar seus filhos. Mas, com a doação do terreno, a escola passou a atender outros filhos, de fazendeiros e de empregados dos fazendeiros da região. No entanto, hoje a escola atende prioritariamente a filhos de empregados. Afinal, os fazendeiros não residem em suas propriedades, quanto mais seus filhos. A escola do campo é feita para os filhos dos assalariados. Há quanto tempo a escola existe? Não se sabe ao certo. 42 anos é o que se tem no registro.

Ao longo dos anos, a escola teve três prédios. O primeiro, construído de madeira, tinha duas salas. Uma sala era a sala de aula e a outra a cozinha, no entanto, ambas as salas também serviam muitas vezes como moradia para os professores e para os alunos. Com a decadência da estrutura do prédio escolar, bem como com o aumento do número de alunos na escola, um segundo prédio foi construído, agora de alvenaria. Esse prédio foi utilizado pela escola até 2013,

¹⁴ Porque “polo” e extensões? Quando há mais de uma escola do campo em uma determinada região, uma delas se torna o “polo”, ou seja, nessa escola se concentram, digamos, as tomadas de decisões, pois a direção, coordenação ficam nesta escola (neste “polo”), e as demais escolas são extensões dessa escola “polo”.

Figura 3 – Pátio da escola

Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

pois, em 2014, um novo prédio foi inaugurado. Ao lado do novo prédio ainda existem os outros dois prédios, que hoje servem de moradia para famílias de funcionários da escola.

Em 1990, Ronilce tinha um ano de idade e morava no primeiro prédio junto a seus pais, que eram funcionários da escola. Percorrer 35 km e finalmente atravessar o rio Morangas, e então poder ver os

prédios, ver a história de um lugar, ver um lugar que faz parte de sua história, a afeta. E, entre o verde e o azul da paisagem, entre o antigo e o novo, ela chega à escola Dom Bosco. Um prédio que se impõe na paisagem. Um prédio que se mostra entre a paisagem, ou melhor, entre a pastagem verde. Um prédio novo, um prédio grande, um prédio. Prédio que não esconde de onde vem. Prédio construído, não planejado. Prédio reorganizado. Reorganizado para atender às demandas da escola. Uma escola, um prédio, um terreno. A escola Dom Bosco foi construída em um amplo terreno. Terreno que é abandonado, plantado, ocupado, movimentado, campo de futebol, quadra de voleibol.

Figura 4 - Terreno

Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

Espaço de conversas, paqueras, brincadeiras, aulas. Espaço limitado? Ou ilimitado? A cerca o limita? Ou será uma extensão ilimitada do quintal de casa?

A escola Dom Bosco tem outro espaço muito utilizado. O pátio. Onde há sempre alguém passando, alguém conversando e muitos comendo. Há três horários em que esse espaço fica incrivelmente barulhento e movimentado. O primeiro horário entre 12h45 e 13h, a chegada à

escola; o segundo horário entre 15h30 e 16h, o intervalo; e às 17h20, hora de ir pegar o ônibus de volta para casa.

O novo prédio é composto por três alas, todas interligadas pelo pátio. A primeira ala da escola Dom Bosco é a ala que alimenta. A escola serve três tipos de refeições. Ao chegar à escola há almoço. Afinal, a grande maioria dos alunos sai cedo de casa, bem antes do horário de almoço. No horário do intervalo há merenda.

Pouco antes do horário de saída é oferecido algum tipo de fruta ou pão. A primeira ala é composta por: cozinha com banheiro, despensa de alimentos, despensa de material de limpeza e dois banheiros para os estudantes.

A segunda ala da escola é uma ala com muitas funções e poucas salas para tantas funções. Uma ala com cinco salas que tem sala de professores, almoxarifado, secretaria,

Figura 5 – Primeira ala da escola



Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

Figura 6 – Segunda ala da escola



Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

banheiro para funcionários e diretoria. Cinco salas se multiplicam em sala de aula, biblioteca, sala dos professores, almoxarifado e banheiros para funcionários e diretoria. Uma ala completamente reorganizada. Como se deu tal reorganização? Como acoplar tantas funções em poucas salas? Como alguns espaços se multiplicam em

lugares? A sala dos professores (é utilizada como sala de aula para os alunos do 7º ano) e a sala da secretaria (é utilizada como sala dos professores e também como almoxarifado), a sala da diretora, dois banheiros para os funcionários e a sala do almoxarifado (é utilizada como biblioteca). Salas multiuso. Salas pequenas, sala que comportam seis, sete ou oito alunos, não mais.

A última ala é composta por seis salas de aulas e o laboratório de informática¹⁵. Uma delas foi planejada para ser a biblioteca, mas foi transformada em sala de aula. Sala com lousa ajeitada, dependurada. Sala de aula que não era para ser sala de aula.

Uma sala de aula com duas turmas. Uma sala dividida ao meio. Uma lousa dividida ao meio. Uma professora. Dois planos de aulas. Dois grupos de cadernos de tarefas para organizar. Uma sala multisseriada. O primeiro ano do E.F. e o segundo ano do E.F. estão ambos em uma sala. Uma sala multisseriada.

Figura 7 – Terceira ala da escola



Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

Salas sendo reorganizadas, readequadas à necessidade da escola, e uma sala vazia. Vazia de alunos e professores. Uma sala cheia. Cheia de máquinas. Computadores, fones de ouvidos, caixa de som. Tudo parado. Sem uso. Sem utilidade. Sem *internet*. Máquinas sem utilidade? Ou sem *internet*? Naquele lugar sem os dois. Esta é a estrutura física da escola. Uma estrutura que atravessa as paredes e afeta a Ronilce. Uma estrutura nova e ao mesmo tempo inadequada. Uma estrutura (des)organizada?

E, mesmo com a reorganização, readequação, é preciso dizer que a escola Dom Bosco tem suas salas de aulas arejadas e iluminadas, com carteiras e cadeiras de boa qualidade. Há armários nas salas de aulas utilizados para guardar livros, cadernos e outros materiais, tanto de professores como de alunos. Também há na escola a disponibilidade de materiais para professores e alunos. A escola tem computadores, máquina fotocopadora e impressora, livros, dicionários, materiais pedagógicos¹⁶, materiais escolares¹⁷, aparelho de DVD, acervo de DVD, televisor. A cozinha também é toda equipada.

¹⁵ Segundo a diretora, os computadores funcionam, mas a *internet* ainda não foi instalada, estão aguardando o técnico que será enviado pelo Ministério da Educação para instalar a *internet*.

¹⁶ Como mapas, jogos, materiais manipuláveis, entre outros.

¹⁷ Como lápis, borracha, cadernos, colas, tesouras, cartolinas, tinas, entre outros.

Figura 8 – A estrada

Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

saber a que horas retornará para as suas casas. Cada dia é um dia. Dia de chuva. Dia de poeira. Dia de um pôr do sol, recompensador. Dia de balançar. Balançar conforme a estrada dita o ritmo.

Em 2015, a escola recebeu 102 alunos regularmente matriculados, número que a todo o momento é modificado. Número alterado pela chegada e saída de alunos. Chegada e saída de filhos de empregados de fazendeiros, que hoje têm emprego nessa região, mas que amanhã podem não mais tê-lo e assim terem que se mudar. Afinal, todos os alunos são moradores do campo e estão sujeitos a problemas do campo. Os alunos, assim como os professores e os demais funcionários, têm acesso à escola por meio de transporte escolar oferecido pelo município em parceria com o governo do Estado de Mato Grosso do Sul¹⁸. É dentro de um ônibus que percorrem as estradas, que ora são de barro, ora são de poeira.

Além do prédio novo, a escola Dom Bosco também inaugura um novo ciclo. Até o ano de 2013, a escola atendia somente os alunos do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental¹⁸. Em 2014, a escola passou a atender todo o Ensino Fundamental. Novos alunos. Novos professores. Novos desafios. Desafio, o dia a dia dessa escola é um desafio. Ah! Desafio. Um desafio de sair de casa, sem saber se chegará à escola, sem

Figura 9 – Ônibus

Fonte: Foto produzida por Ronilce (2015)

¹⁸ A Lei nº 11.274, sancionada no dia 06/02/2006, regulamenta o Ensino Fundamental em 9 anos. Ficando assim: os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, que compreendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, e os 6º, 7º, 8º e 9º anos, que abrangem os anos finais do Ensino Fundamental.

¹⁹ O transporte escolar também transporta alunos de outras regiões rurais para cidade e para outros distritos. O transporte escolar se dá em uma parceria Estado/Município.

2.6 Episódio 6: Um dia entre tantos

Dia 26 de fevereiro de 2015, às 11h20 aproximadamente, em frente à Secretaria de Educação do município, Ronilce esperava o ônibus que levaria professores, diretora, coordenadora, pais, alunos e ela própria até a escola. A escola Dom Bosco só tem aulas no período vespertino. De frente à Secretaria fica a escola estadual, na qual Ronilce estudou.

Enquanto esperava, Ronilce pensava que estava acostumada a ver os ônibus ali parados à espera dos alunos, mas que, no entanto, estava vivenciando o contrário, estava à espera de um ônibus que levaria professores para escola. Enquanto esperava, outros ônibus chegavam e saíam levando os alunos de volta para as suas casas ou os trazendo para a escola. E aqui, entre essa história, acontece aquele momento *flashback*. História entre histórias.

Esperar. Ronilce esperou em frente à Secretaria o ônibus chegar. Esperou novamente dentro do ônibus. Ronilce já sabia, por experiência, que essa espera dentro do ônibus variaria entre cinquenta minutos e uma hora e vinte minutos, dependendo da situação da estrada, para chegar à escola. Esse é o tempo que se leva para percorrer 35 km da cidade até a escola, que é situada na zona rural do município.

E lá foi ela, numa estrada de terra castigada pela chuva e pelo sol. Castigada pelo movimento intensivo dos caminhões carregados de gado que ali passam constantemente. Castigada pelos ônibus que transportam alunos e também professores. Castigada por ônibus que levam trabalhadores às plantações de seringa e de eucalipto.

Nessa estrada, em épocas de chuvas, há barro, poças, carros atolados. Nessa estrada, em épocas de seca, há poeira, carros que somem nessa poeira. Por essas estradas, alunos chegavam atrasados e sujos à escola, porque o ônibus atolava e os alunos precisavam esperar por outro transporte ou contar com a ajuda de outros que estivessem passando no local, para ajudá-los a desatolar o ônibus. Por vezes acabavam nem indo à escola, porque, quando o ônibus desatolava, já era hora de voltar para a casa. Os alunos chegavam com uma roupa sobre a outra, enrolados em toalhas, tentando vedar a poeira e, assim, chegarem limpos à escola. Ronilce vivenciava essa rotina dos alunos oriundos da zona rural, enquanto estudante da escola estadual, mas nunca havia imaginado professores nessa situação. Será que professor também desatola ônibus? Enquanto ali esteve, o ônibus dos professores não atolou, mas ouviu boatos de que, no ano de 2014, atolaram e, quando desatolaram, já era hora de voltar para casa.

E, nessa situação, ela se questiona como esses professores estão lidando com essa realidade, afinal, eles estão do mesmo lado da moeda agora. Estão vivenciando o que seus alunos vivenciam. Como olham para seus alunos vivenciando o dia a dia deles? A distância

percorrida por Ronilce e pelos professores é irrelevante quando comparada a outras distâncias que são percorridas por muitos alunos de suas casas à escola e vice-versa. O dia a dia da escola segue uma rotina não tão rotineira assim. E o que acontece quando nada parece estar acontecendo? O que acontece nas trincheiras da rotina dessa escola?

2.7 Episódio 7: Quem?

Ainda nesse dia, além de todas essas sensações, havia fofocas, burburinhos, e por quê? Porque a professora que lecionava Geografia e Produção Interativa não foi à escola e, por ser algo inesperado, por ser uma escola do campo e também porque há falta de professores, não se conseguiu um professor para substituí-la. Logo, os alunos ficaram de “aula vaga” nos horários dessas disciplinas.

Essa falta gerou uma grande movimentação na escola. A professora pegou 40 dias de atestado médico. Uma solução imediata foi tomada: a contratação de uma professora substituta. Contratarem uma professora que acabara de chegar ao município e, por isso, ainda não conhecia a escola. A professora até então lecionava no Centro Educacional de Inocência (CEI) Professor Olivalto Elias da Silva, no período matutino, e completava a sua carga horária no período vespertino. Dois fatos possibilitaram que a professora assumisse as aulas de Geografia e Produção Interativa: o primeiro era que os professores do CEI estavam em greve; e o segundo era que o período de trabalho da escola Dom Bosco é no período vespertino. Aviso ao leitor distraído que esse segundo fato ainda vai ser importante no correr dessa história.

Por uma semana tudo correu bem, até que viesse o boato de que a greve deveria ser interrompida, por ordens judiciais, e até que se pudesse dizer se a greve era legal ou não. Nesse ínterim, a professora que lecionava Inglês avisou que não continuaria a dar aulas na escola. A professora estava de volta ao município depois de um tempo morando em outra cidade. Estava de volta à procura de uma oportunidade de emprego, na tentativa de se fixar novamente na cidade. No entanto, a professora conseguiu somente essas aulas de Inglês na escola Dom Bosco e, por esse motivo, a professora decidiu retornar a sua cidade. Mais uma vez a escola ficava sem professor.

Na busca por soluções e na falta de professores, as medidas que foram tomadas geraram uma tensão na escola. A primeira solução era referente à disciplina de Inglês. A professora que lecionava no 5º ano do Ensino Fundamental como titular, com formação em Letras e habilitação em Inglês, deixou a turma do 5º ano e passou a lecionar a disciplina de Inglês. Tal decisão foi baseada na tentativa de se evitar que houvesse mais professores lecionando em áreas distintas

de sua formação. Exatamente, professores lecionando em áreas distintas ou similares a sua formação era algo bastante comum na escola. E está chegando mais *flashback*. A própria Ronilce teve muitos professores que atuavam como professores de História sendo formados em Geografia; formados em Letras, mas lecionando Artes e Filosofia; engenheiro lecionando Matemática; matemáticos lecionando Física; biólogos atuando em Química; e por aí vai.

Enfim, conseguiram uma professora de Inglês, mas o 5º ano ficou sem professor titular. Na Secretaria de Educação, uma professora havia dado seu nome para caso precisassem de professores, no caso, para lecionar Ciências. A escola não precisava de professor de Ciências, mas, buscando sanar essa atuação de professores em áreas distintas de sua formação e sem muitos professores disponíveis, entrou em contato com ela, convidando-a para lecionar Ciências na escola, e a professora aceitou. Com o aceite da mesma, a professora, que até então lecionava Ciência na escola sem formação na área, assumiu a titularidade do 5º ano, já que tinha feito Magistério e também cursado Pedagogia. A professora, no entanto, por motivos pessoais, não se sentiu à vontade com a troca. Tal mudança também afetou os alunos, principalmente algumas alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, que consideravam a professora uma amiga.

Enquanto isso, a professora continuava dando aulas de Geografia e Produção Interativa na escola três dias da semana. Por que somente três dias da semana? Caro leitor, eu avisei anteriormente que o segundo fato seria importante para a continuidade dessa história, pois bem, aqui está. Pois, com a interrupção da greve, a professora voltou a lecionar no CEI no período matutino, no entanto, em um dia da semana, no período vespertino, também dava aulas no CEI, completando sua carga horária, e, em outro dia, fazia faculdade na cidade vizinha, de modo que necessitava estar na cidade às 17h30, o horário em que o ônibus saía, mas chegava à cidade depois das 18h, de maneira que não conseguia ir para a escola Dom Bosco nesses dias. Nesses dois dias, então, outra professora substituta dava as aulas, seguindo o planejamento da outra professora. Essa outra substituta morava na região da Moranga e tem apenas o 3º ano do Ensino Médio.

O atestado da professora chegou ao fim e ela voltou com outro atestado. A professora não voltaria a lecionar na escola. Desse modo, a professora que a substituíra abriu mão de suas aulas no CEI e assumiu as aulas na escola Dom Bosco, mas, considerando o desconforto da professora que assumiu a titularidade do 5º ano, a professora, que, entre outras formações, também é pedagoga, assumiu a titularidade do 5º ano e não a disciplina de Geografia e Produção Interativa. Quem assumiu essas disciplinas foi a professora que havia assumido a titularidade do 5º ano, que antes lecionava Ciências sem formação e foi lecionar Geografia também sem formação. Mas, no fim das contas, o 5º ano ficou com uma professora que tem formação em

Pedagogia, depois de ter três professoras titulares em um período de um mês. A professora que assumiu a disciplina de Inglês tinha formação específica e a professora da disciplina de Ciências também tinha sua formação na área, ficando somente a disciplina de Geografia com uma professora sem formação. Ufa, fiquei sem fôlego. Era complexo. Embananei-me um pouco com tantas idas e vindas, mas algumas histórias são simplesmente assim.

Entre tantos acontecimentos, Ronilce é atravessada. Como não ser? Apenas se fechasse os olhos. Será? Ronilce também é professora e conhecia tal realidade, imaginando-se nessa situação. Conjuntura que, em outras circunstâncias, de certo modo, ela também vivenciara, enquanto professora itinerante²⁰ da escola estadual e também atuando como professora substituta, tanto no CEI quanto na escola estadual. Entre as afetações, ela se perguntava: como esses professores se sentiam? Como eles percebiam e lidavam com tais acontecimentos? Como os professores estavam olhando para sua profissão? Como estavam lidando com sua realidade? Como estavam olhando para essa escola?

2.8 Episódio 8: Quatro paredes e seus segredos

Multisseriada: que possui várias séries. A escola tem uma sala multisseriada. Nessa escola, até 2013, eram comuns salas multisseriadas por distintos motivos, um deles a infraestrutura da escola, talvez o principal. Como mencionado anteriormente, em 2014 foi inaugurado um prédio novo, mas mesmo assim ainda se mantém uma sala multisseriada na escola.

Um prédio foi construído. Construído segundo um modelo. Apenas construído. A realidade da escola não foi considerada. O que temos? Uma realidade que se adaptou e se reorganizou diante do novo prédio; diante de uma realidade antiga, salas são reorganizadas, remanejadas, buscando o fim de salas multisseriada. No entanto, algo resiste. O 1º ano e o 2º ano do Ensino Fundamental continuam sendo uma sala multisseriada.

Durante o período em que Ronilce observou essa sala, acabou ajudando bastante a professora que atuava cobrindo o afastamento médico da professora titular dessa sala. Aos poucos os alunos foram se acostumando com a presença de Ronilce na sala e a cada dia ela ganhava um abraço novo ao chegar à escola. Ganhava também um: “Tia, me ajuda aqui?”, ou um: “Tia, como faz isso?”. Ou um: “Tia, você prendeu o cabelo com a caneta?”.

²⁰ Professor itinerante é aquele que leciona para alunos que estejam impossibilitados de ir à escola, por um período longo, por diferentes motivos, de modo que professores itinerantes são contratados para atender esses alunos em sua casa.

E de novo ela se perguntava: como os professores têm lidado com essa realidade? O que seria melhor? O 1º e 2º anos como sala multisseriada ou o 8º e 9º anos como sala multisseriada? Salas multisseriadas? Ensino seriado? Educação para todos? Nos corredores da escola. Dentro do ônibus. Na sala dos professores. Na sala de aula. Entre acontecimentos e afetações, Ronilce vivenciava em um canto da sala muitos dos discursos possíveis que permeavam tal ambiente. Nesse canto escutou professores e alunos discutindo. Discutindo seu lugar. Discutindo esse lugar, a escola. Discutindo o futuro e o passado. Discutindo o agora.

Alunos do 8º e 9º anos do E.F. olhavam para esse chão e se enxergavam excluídos. Excluídos por serem alunos de uma escola do campo, por utilizarem livros didáticos doados à escola Dom Bosco pela escola estadual que não é escola do campo.

Na fala dos alunos, encontros e desencontros. Uns nesse e desse chão. Nesse chão e desse chão, em que cavalos, bois, enxadas, tratores se misturam aos verdes do campo, à terra vermelha batida, ao pôr do sol multicolorido. Nesse e desse chão com o canto do quero-quero. Mas nesse chão há outros de um lugar que não é desse chão. De um lugar?

Sabe, Ronilce presenciou conversas em que cavalos, calça de couros, espora, boi, montaria em bezerros eram os assuntos principais. O lugar de onde falam? Falam do lugar em que cresceram, de onde (os assuntos) não querem sair.

Durante a explicação do conteúdo de sistema de equações do 1º grau no 8º ano do E.F., ela presenciou uma discussão entre um professor e dois alunos:

- Professor: Quando vocês vão crescer?

- Aluno: Mais? Já estou quase do seu tamanho, prossor.

- Professor: Não me refiro a isso. Estou falando de conhecimento. Não pensam em estudar? Em ser um advogado, médico, professor, engenheiro?

- Alunos: Não.

- Aluno: Minha vida é na fazenda.

- Aluno: É mesmo, prossor. Eu gosto de fazenda, de mexer com vaca, com trator.

- Professor: Vocês vão fazer isso o resto da vida de vocês? Mas e a tecnologia? Os tratores estão cada vez mais equipados!

- Aluno: Prossor, prefiro a enxada a ficar aqui sentado sem fazer nada. Trator é fácil. É só pegar o prumo dele e já é.

- Aluno: Tecnologia é com a gente, né? Prefiro carpi o quintal de casa a vim pra cá. O tempo que fico aqui dá pra mim carpi cinco vezes o quintal de casa e ainda fico de boa.

- Professor: Vão acabar com as mãos. Vocês sabem que o estudo é importante, ninguém tira isso de vocês.

- Aluno: Ah! Prossor, meu pai tem a 4ª série, meu vô nem isso, eu tô no 8º ano. Já tá bom.
- Aluno: A gente sabe o que tem que saber já. Se eu falar pro meu pai que não vou vim mais pra escola, ele vai dizer que tudo bem.
- Professor: E vão trabalhar?
- Aluno: É muito melhor do que ficar aqui.
- Aluno: É isso que sei fazer, é isso que gosto de fazer.

Durante essa discussão, Ronilce buscava um argumento plausível, por parte do professor, que pudesse fazer esses alunos pensarem em seus discursos e vice-versa. Em suas falas, ela reconhecia uma escola que eles (os alunos) não reconheciam como sua e uma realidade dos alunos que tampouco era reconhecida pela escola. Uma moeda. Ilegitimidade em cara e em coroa.

Era das cavernas. Com tanta tecnologia, é possível? Talvez uma versão adaptada. Uma escola com computadores. E professores com *pen drives*. Uma escola com computador e sem *internet*. Um laboratório de informática, fechado. Uma antena em exposição. Professores e coordenadora levando e trazendo *pen drives*. Leva o *pen drive*, pesquisa e salva o material. Volta com o *pen drive* para a coordenadora imprimir o material. Ops, sem *internet*, sem antivírus. Espero que o “Cavalo de Troia” não tenha deletado o material. Assim é a rotina desses professores e da coordenadora com a tecnologia.

Uma sala sem utilidade ou sem uso? Uma sala com fones de ouvidos, computadores, caixa de som, mas sem *internet*. O que fazer? Em que se resume a tecnologia? Ela se resume em algo ou em ações? E se tivesse *internet*? Seria diferente a utilidade dessa sala? O que pode a *internet*? O que pode a tecnologia?

2.9 Episódio 9: Girassol

O girassol é caracterizado por possuir grandes inflorescências do tipo capítulo (com aproximadamente 30 cm de diâmetro), cujo caule pode atingir até 3 metros de altura e apresenta filotaxia²¹ do tipo oposta cruzada, notável por “olhar” para o Sol, comportamento vegetal conhecido como heliotropismo²². Ou... Os girassóis são plantas originárias da América do Norte cultivadas pelos povos indígenas para alimentação e que foram domesticadas por volta do ano 1000 a.C. Ou... O girassol recebe esse nome porque sua flor acompanha a trajetória do Sol,

²¹ Morfologia Externa e Anatomia da Folha.

²² Influência da orientação foliar e da disponibilidade hídrica na interceptação da radiação solar.

do nascente ao poente. Mas essa história não tem nada a ver com plantação de girassol. O “ou” da escola é outro.

Planejamento. Como os professores planejam suas aulas? Qual a fonte de busca? Livros didáticos. Qualquer livro, mas muito pouco pautado na coleção adotada. A coleção voltada para as especificidades das escolas do campo, a coleção Girassol. Uma coleção voltada para os alunos do campo do 1º ao 5º anos do E.F., muito pouco utilizada pelos professores do campo. Por quê? Segundo os professores, o conteúdo não dá para trabalhar todo o ano letivo, e porque o conteúdo é “fraco”.

Um planejamento pensando dia a dia. Segunda-feira. 1ª aula. 5º ano. Vou trabalhar com isso. Isso detalhado. Conteúdo, exemplo e exercício. Ronilce os vê procurando. Procurando livro. Procurando outros livros. Levando trabalho para casa, pois em casa tem *internet*. Ronilce vê a coordenadora trazendo material para os professores trabalharem em sala de aula.

Por que não utilizar a coleção? Por que um planejamento tão detalhado? E os livros para os alunos do 6º ao 9º anos do E.F. são voltados para o campo? Não. São livros doados pela escola estadual. Mas não teriam que ser utilizados livros específicos para a escola do campo? Não. Afinal, até hoje não existe no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) guia específico para os anos finais do Ensino Fundamental voltado para o campo. E, como do 6º ao 9º anos do E.F. a escola passou a atender a essa modalidade, ela não conseguiu participar da última seleção dos livros didáticos, motivo pelo qual a escola não recebeu livros didáticos do Ministério da Educação (MEC).

Pergunta. A pergunta que fica. Quantas vezes Ronilce se pegou perguntando a ela mesma: o que é uma escola do campo? O que é um girassol? Dicotomia. Documento. Qual a diferença entre os alunos que ali estudam? Muitas. Mas todos compartilham a mesma escola, uma escola que atende prioritariamente alunos residentes no campo. Por que para uns há material específico e para outros não? Mas os alunos continuam os mesmos, continuam sendo alunos residentes no campo. Continuam?

É o dia a dia da escola que faz com que ela se questione, querendo compreender o que acontecia entre tantos acontecimentos, entre as trincheiras dessa escola. Entre trieiros, ela vai compreendendo as linhas que formam o chão dessa escola. Dicotomia. Dicotomia entre teoria e prática, entre discurso e realidade. Entre dicotomias e entre tantos desvios, ficou perdida, foi jogada para fora do trieiro, ela estava entre trieiros e não mais em um trieiro. Entre. Entre dicotomia. Entre o meio. Entre o fora e o dentro. No entre ela busca pelo que escapa. Ela traça as linhas do girassol que conhece e não aquilo que leu sobre o girassol. Entre teoria e prática. Rotina que escapa entre discursos. Entre vozes. Vozes que ecoam. Ela ficou com uma escola

do/no/para o campo. Não ficou com a Educação do Campo. Não ficou com o papel. Ficou com a educação do campo. Ficou com esse chão e seus trieiros, suas dicotomias, suas marcas, sua história, sua gente, suas vozes. Ficou no meio. Ficou com aqueles que estão ali, que falam da sua rotina, ficou com aqueles que trilham aquele chão, onde são formados e deformados pelo chão, e, ao mesmo tempo, causam o mesmo efeito, pois suas pegadas (trans)formam. Ficou com aqueles que vivem entre a dicotomia. Com aqueles que buscam por trieiros que escapam. Ficou com aqueles que, no balançar do ônibus, seguem a estrada e, ao longo da mesma, percebem o que girassol persegue durante o dia todo. Percebem o último movimento do girassol, antes do novo dia, percebem o pôr do sol!!!

2.10 Episódio 10: Metamorfose

Como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo concebem o significado e a importância do contexto dos alunos que ali estudam para o ensino e aprendizagem de Matemática? Esse era o trieiro, era desse trieiro que Ronilce desenharia o chão dessa história.

No entanto, entre tantos desvios, trilhando tantos trieiros desconhecidos. Seguir somente um trieiro não parecia ser o que ela queria. Ela queria mais, queria mais cores, queria mais linhas, queria aquele chão. Queria estar entre. Entre as cores, as linhas, os trieiros. Queria desenhar o que escapa. Queria estar se misturado, (de)formado, (re)formado, (trans)formando... Entre esses emaranhando de acontecimentos, Ronilce quis ampliar os trieiros a serem percorridos. Não apenas quer seguir pelo trieiro do “contexto dos alunos”. Quero. Quero. Quero. Ronilce dizia para si mesmo. Mas, ainda não era possível. Não enquanto ela estivesse naquele trieiro. Então, feito efeito borboleta, veio o estalo. E ela disse: Claro! Já sei. Vou me movimentar entre-trieiros. E entre trieiros pergunta: **Como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo percebem e compreendem esse espaço?**

Nesse momento, Ronilce sai de um trieiro para trilhar entre. Entre o que escapa desse chão. Ou seja, Ronilce não busca mais somente compreensões sobre o “contexto dos alunos”, nesse caso, em uma escola do campo, pois este não era um tema iminente na escola Dom Bosco, pois, na rotina da escola, tal questão, quando surgia, vinha carregada de outros contextos. Contextos que variam desde as falas dos alunos em relação ao seu dia a dia, no que tange a brincadeiras, trabalhos, estilos de música, roupas, até a questões mais sensíveis, por exemplo, o fato de terem livros didáticos doados da escola estadual (no que tange aos alunos dos anos finais do E.F.) e a vontade de ir morar na cidade (mas não em Inocência, em uma cidade grande).

Mas esse contexto escapava às salas de aulas e, principalmente, escapava às aulas de Matemática. O contexto estava entre os espaços, entre-lugares. Sônia diz sobre o entre-lugar, talvez, essa história seja isso, seja entre-lugar...

[...] deslizando no entre, nos entre-lugares; buscando pontes que ajudem a atravessar para outras margens: uma luta entre tradições e traduções, entre permanecer e transformar. Este esforço de sobrevivência expõe fragmentações, descentramentos e tensões de vidas nas fronteiras. Desloca o viver para o “além”, para o “pós”, para uma terceira margem. (CLARETO, 2003, p. 25)

Terceira margem que me leva a escapar por entre os espaços dessa história. Percebendo esses escapes, sendo movimentada por todos esses acontecimentos, passeando por esses entre-lugares, Ronilce deseja buscar mais. Busca pela sobrevivência de um povo, de uma luta, de um entre-lugar.

Desse modo, a Fenomenologia deixa de ser mais um trieiro, uma vez que a questão do “contexto dos alunos” se torna só mais um trieiro, entre tantos outros, isto é, ela sai de uma questão metafísica, para outra, que busca pelos escapes daquele espaço. Ronilce está entre-lugar. E o que vai acontecendo entre esses escapes? O que tudo isso gera? Ronilce começou a ser afetada, inspirada, e pelo quê? Pela Cartografia. E por que a Cartografia se torna um trieiro pelo qual Ronilce quer caminhar? Eduardo, Virgínia e Liliana irão nos ajudar a trilhar sobre essa linha tênue entre... lugares, escapes, afetações... estes dizem que a Cartografia não busca isolar o objeto, mas objetiva justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno encontra-se conectado, dando conta de suas modulações e movimentos. Desse modo, é preciso de certa maneira deixar-se ser levado por essas forças, acontecimentos, por esses contextos que vão se misturando, acontecendo, e a Ronilce foi completamente afetada, acho que até eu fui. Mas, não tome isso como falta de controle dos acontecimentos, das variáveis. Ao contrário, a atenção mobilizada por aqueles que são inspirados pela Cartografia no trabalho de campo pode ser uma via para o entendimento dessa atividade cognitiva, muitas vezes paradoxal; espero não ter sido tão paradoxal (PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2009). Desse modo, “o que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe a fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho.” (ROLNIK, 2014, p. 66). Ronilce se propôs a sentir com seu próprio corpo o que ali acontecia.

Nesse momento, os trieiros se cruzam e há uma sutileza, que faz com que a Ronilce pare de seguir os trieiros da Fenomenologia e passe a caminhar pelos trieiros que levam à Cartografia, a sutileza consiste na relação entre o sujeito e o objeto, ou seja, a Fenomenologia trabalha com um movimento onde o sujeito coloca seus pré-conceitos em suspeição (sob

suspeita) no momento em que lida com o objeto (que fique claro que a Fenomenologia não separa sujeito e objeto, mas, na produção dos dados e na análise dos dados, realiza esse movimento de se colocar em suspeição) e a Cartografia vai num movimento contrário, em que objeto e sujeito estão conectados. Essa sutileza leva Ronilce a trocar de trieiro. É quase impossível Ronilce não estar conectada, ocupada com sua produção dos dados, afinal, ela foi levada, jogada aos acontecimentos que ocorriam na escola Dom Bosco.

É, pessoal, é assim que essa história muda de rumo. É assim que ela vai trilhando o entre-lugar. E, para resumir essa história, já dizia Jorge: “[...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (BONDÍA, 2002, p. 28). Trilhando trieiros, Ronilce seguiu. Entre trieiros eu vou contando histórias. Buscando pelos escapes. Inventando pontes, travessias. Não quero construir pontes. Quero inventá-las. Inventá-las conforme o caminho. Conforme o rio, riacho, córrego, o lugar, o horizonte, etc. Pode ser que nem seja ponte. Pode ser uma balsa, uma pinguela. Quando se anda entre trieiros, encontram-se muitos riachos, muitas nascentes que começam tão pequenas que nem se precisa de uma ponte, basta uma pinguela. O que quero é inventar caminhos entre os escapes. Inventar pontes é um caminho para o escape entre. Entre o quê? Entre-lugares-trieiros. Entre o caminho. Entre caminhos, escapo pelos trieiros. Entre o rio. Entre rios, escapo pelas margens. Acho que me empolguei na filosofia, e me esqueci que quem está fazendo este movimento é a Ronilce, ora, eu também, uma vez que sou o Narrador desses acontecimentos. Sabem, é que...

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carregam uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELUZE; GUATTARI, 1995a, p. 37).

Já diziam Gilles e Félix sobre o entre. Essa história quer “[...] inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem.” (ROLNIK, 2014, p. 66). História entre. Entre trieiros. Entre professores que lecionam Matemática. Entre professores. Entre professores e alunos. Entre relações. Entre livros didáticos. Entre prática e teoria. Entre as paredes da escola. Foi inventando pontes. Entre um trieiro e outro. Entre discurso e realidade. Entre desvios. Entre vozes. Entre vozes que escapam. Entre pegadas. Entre-lugar. Essa história é entre, pois narra o que escapa. O que escapa do discurso. Narra o que é produzido por aquilo que escapa. Produção que acontece entre. É “[...] fazer falar aquilo que não se encontrava na esfera do já sabido,

acessar a experiência de cada um, fazer conexões, [...] elos e tudo que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓZIA, 2009, p. 61).

Pergunto-me se estou me fazendo entender. Às vezes posso parecer perdido ou que estou tomando conta da história, não é a intenção, mas me empolgo, me envolvo também e aí, às vezes, escapo de Ronilce e faço minha essa história, que também é sua, que me ouve ou lê. Talvez seja uma história híbrida. Olhe eu escapando. O escape acontece. Acontece quando ninguém olha ou quando todos estão olhando. O escape se dá entre os dedos, aquilo que escorre. Inventando pontes, abrindo trieiros... é assim que essa história escapa, caminha pela margem. E por que digo que essa história escapa? Ela escapa à organização que lhe é imposta, escapa aos discursos que circundam uma escola do campo. Escapa à organização imposta pelas paredes. Como escapar? Como fugir? É preciso procurar pelas linhas de fugas – e não te enganes com elas. “Como se uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 110).

É desse modo que essa história junto à escola Dom Bosco, junto aos professores, vai criando suas linhas de fuga à totalização de um discurso sobre o que é uma escola do campo. Discursos perdidos, uma vez que dizem que as especificidades do povo do campo devem ser respeitadas, criando assim o discurso sobre Educação do Campo, mas, ao pensar a estrutura física da escola, ao elaborar livros didáticos, entre outros voltados para o povo do campo, pegam essas especificidades, e apertam, misturam, até ficar homogêneo. E, ao apertar, as linhas de fuga vão se desenhando, abrindo possibilidades de escapes. Quanto mais se aperta, mais se escapa entre os dedos, mas se abre a possibilidade de ocasionar uma explosão, é como se as linhas fossem sendo desenhadas entre os dedos. Gilles e Félix dizem que:

Quanto às linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Nada de imaginário nem de simbólico em uma linha de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. (DELUZE e GUATTARI, 1995a, p. 72).

Não estamos em busca de uma fuga do mundo, ou dos discursos impostos, ou sei lá. Essa linha de fuga, essa busca pelo escape, pelo entre, vem ao encontro da necessidade de sobreviver neste mundo onde quase tudo nos é imposto, obrigado.

2.11 Episódio 11: Entre-trieiros

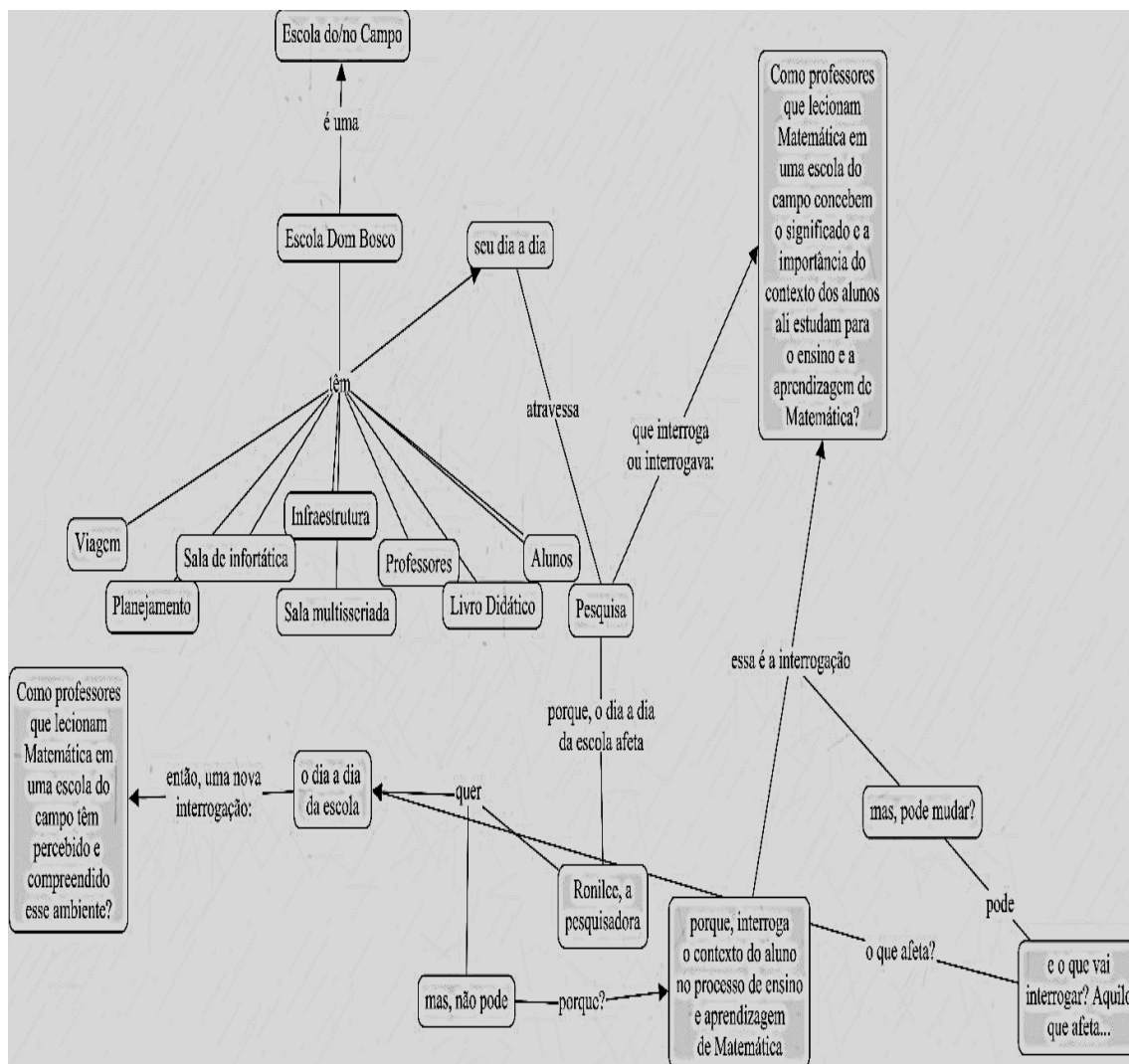
Até aqui, muitos trieiros já foram trilhados, formando e deformando essa história. Cada desvio tomado levou a um novo trieiro. Agora não se segue um trieiro, segue-se entre-trieiros. E como tem trieiro esse chão.

Mesmo no ziguezague do trilhar entre-trieiros, mesmo na ânsia por mais, ela seguia a interrogação: **Como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo percebem e compreendem esse espaço?**

Ronilce sabia que este chão era enorme, que não seria possível contar toda sua história agora, então, fez escolhas, ela precisava definir os objetivos dessa história; desse modo, ela decidiu então: **Compreender como professores que lecionam Matemática em uma escola do campo têm lidado e compreendido os discursos sobre Educação do Campo.** Mas, também busca: **Compreender como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo percebem sua prática nesse ambiente.** E, ainda, anseia: **Compreender qual a concepção de Educação do Campo para os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo, em um movimento que transcenda as individualidades dos discursos proferidos em uma escola do campo.**

É seguindo esses trieiros que Ronilce vai então vivenciando os acontecimentos dessa história, e o que se segue agora são alguns discursos. Discursos sobre esse espaço chamado Educação do Campo.

Figura 10 – Trilhando trilzeiros.



Fonte: Esquema produzido por Ronilce Lopes (2015)

3 ENTRE DISCURSOS

*Vocês que fazem parte dessa massa,
que passa nos projetos do futuro.
É duro tanto ter que caminhar,
E dar muito mais do que receber [...]
O povo foge da ignorância, apesar
de viver tão perto dela. E sonham
com melhores tempos idos [...]
Êh, ô, ô vida de gado. Povo marcado
êh, povo feliz.*

Admirável gado novo, de: Zé Ramalho.

O que quero aqui é buscar compreender o que Ronilce tem chamado de discurso, busco mais uma problematização do tema do que uma definição. Quero dizer dos discursos dessa história, que já são muitos. Tenho curiosidade de entender esses discursos de que ela tanto fala. Quero entender do que ela fala para narrar essa história. Afinal, a fala é um discurso importante, e nessa história então... Michel sempre diz: “Falar é exercer um poder, falar é ariscar seu poder, falar é arriscar conseguir ou perder tudo [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 140).

Então vou me arriscar. Mas, Michel também diz que: “Não vale a pena falar a não ser que se queira dizer a verdade.” (FOUCAULT, 1999, p. 140). Enfim, os discursos dizem muito mais do que as palavras escritas ou ditas.

Mas vamos focar nos discursos que atravessam essa história. Os discursos que escapam nessa história vêm para dizer algo já institucionalizado, vêm para dizer dos trieiros que eu, enquanto Narrador de uma história sobre Educação do Campo, por assim resumir, devo trilhar, afinal Ronilce trilhou por eles. O discurso sempre vem acompanhado de um viés escondido, carregado de segredos. A verdade do discurso está sempre implicada no falar e no fazer. Então eu me pergunto: quais são os segredos dessa história? O que interessa nessa história é justamente essa relação discursiva, que busco pelo jogo de quem vence e de quem perde, pelo acontecimento e também pelo esquecimento, pois o discurso se dá assim... De modo que:

[...] é preciso acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento; na pontualidade em que ele aparece e na dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até em seus menores traços, enterrado, bem longe de qualquer olhar, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da instância próprio de cada um. (FOUCAULT, 2015, p. 95).

Entranhar-se nessa discussão não é uma tarefa fácil. Dizer de um discurso não é fácil. Então, para findar essa discussão, de modo que possamos tratar realmente dos discursos que estão soltos nessa história, digo apenas que falo de um discurso já dito, mas esse já dito não se

dá simplesmente no ato do pronunciamento ou da escrita, mas é também “[...] um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto o sopro, uma escrita que não passa do vazio de seu próprio traço.” (FOUCAULT, 2015, p. 94).

Entre discursos. Continuo a contar essa história. Discursos de carne e osso. Discursos de tinta e papel. Discursos de carne e osso transformados em tinta e papel e vice-versa. Talvez o vice e versa não seja tão vice-versa, pelo menos a transformação pode ser mais complicada, ter algumas falhas. Ao longo dessa narrativa, mais de uma voz será ouvida. Os discursos estão aí. Aqui temos os discursos sobre Educação do Campo, Educação Matemática e da própria escola do campo. Discursos ideológicos e discursos do dia a dia. Quando dialogar com eles, com os discursos ideológicos, com papel, falarei e acreditem se quiserem. Depois vou para um discurso que é bastante misto, é do tipo carne e papel, tinta e osso. Tinta tão vermelha, que por vezes acho que se transformou em sangue. Nesse discurso busco pela Educação do Campo através das lentes da Educação Matemática. E como faço isso? Faço pela lente da tese de Línlya (BARBOSA, 2014). E o último discurso que tento capturar permeia entre a voz da diretora, coordenadora, professores da escola Dom Bosco e seus referenciais, ou seja, pelos documentos que a escola segue, no caso, dois discursos de papel e tinta: a Proposta Pedagógica da escola Dom Bosco, que é voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul²³, que é direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental.

3.1 Conversando com papéis

Meus caros, vou reforçar que nessa parte da história eu não irei narrar, quer dizer, não será somente uma narração, será uma conversa, uma troca de ideias. Estou tentando compreender melhor os triteiros por onde essa história se embrenha. E o primeiro discurso é de uma tal de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394/1996.

Então, a LDB é um marco e uma conquista para a Educação como um todo e, como ela trata da Educação do Campo também, tomo-a como um marco para essa discussão e, a partir dela, começo a conversa com os discursos de tinta e papel sobre a Educação do Campo. A LDB, em seu artigo 28, nos incisos I, II e III, discute sobre a Educação Básica do Campo, reforçando sua especificidade. E, para dar conta dessa especificidade, recomenda-se que as escolas

²³ Ao longo do texto, quando aparecer o termo: Referencial Curricular, este estará fazendo referência ao Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul; caso outros referenciais sejam citados neste texto, estes serão devidamente mencionados.

elaborem suas propostas pedagógicas de modo a contemplar as necessidades dos estudantes do campo, e ainda diz que o calendário escolar deve ser adequado à natureza do trabalho do campo, na qual a escola está inserida. Isto é, pessoal, cada escola deve pensar sua proposta e seu calendário olhando para sua realidade. Qual é a época de plantio e colheita? Quando é a estação das chuvas?

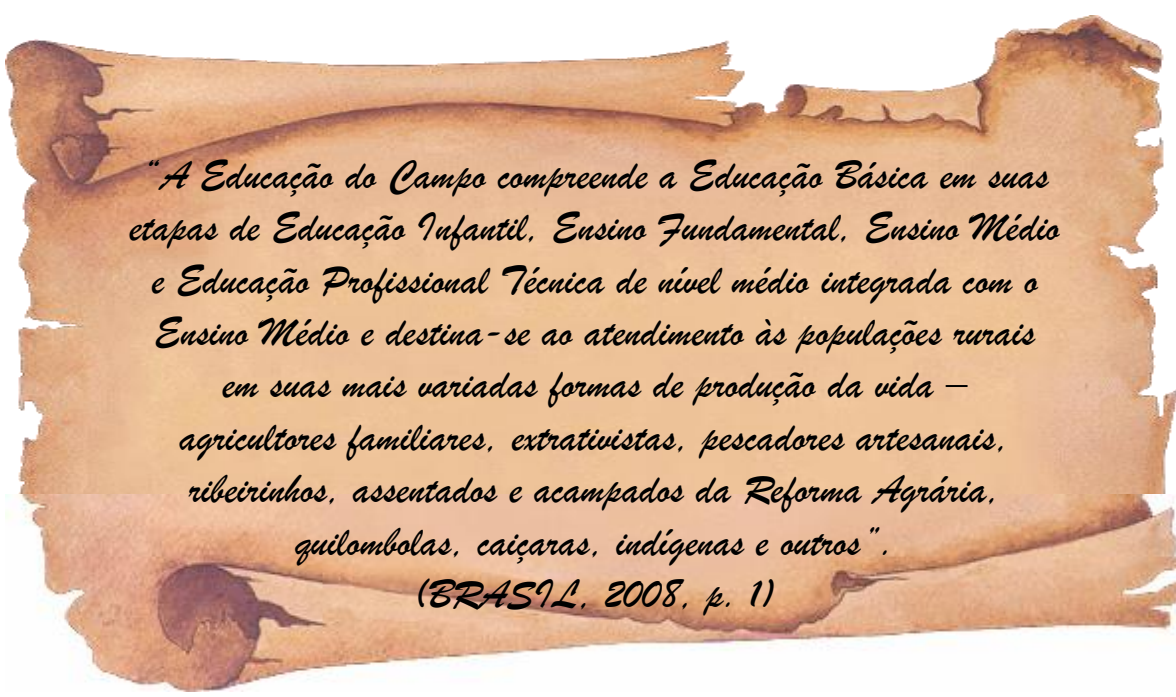
Mas, antes ainda do artigo 28, vale ressaltar o que é discutido nos artigos 23 e 26. Estes, por sua vez, abrem a possibilidade de definir diretrizes operacionais voltadas para as escolas do campo. Com essa abertura, a Resolução do CNE/CEB nº 1²⁴ dispõe sobre orientações para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

E nesta resolução há um discurso que vem reforçar a importância de as escolas do campo organizarem e pensarem suas propostas pedagógicas, de modo que suas atividades sejam desenvolvidas com a participação da comunidade, gerando assim um processo de gestão democrática na escola. A resolução também discute sobre a formação inicial e continuada de professores, ressaltando que tais formações devem abordar em seus cursos as especificidades do campo. Vocês devem estar se perguntando: como? Ora, os cursos de Licenciaturas não dão conta de abordar todos os temas?

Então, sabem o que descobri? Hoje já temos Licenciaturas específicas para a Educação do Campo. No próximo discurso há um estudo sobre essas Licenciaturas. Certo, então vamos voltar para nossa discussão atual.

Outro papel importante para a Educação do Campo é encontrado na Resolução CNE/CEB nº 2, que estabelece as diretrizes complementares para o desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002.



"A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros".
(BRASIL, 2008, p. 1)

Há algo que me incomoda nessa Resolução, em seu artigo 3º. As diretrizes complementares orientam que o atendimento da Educação Básica do Campo deve ser o mais próximo possível da comunidade de moradia dos alunos, dando total liberdade para as escolas criarem critérios para a nucleação das escolas, assim como estabelecer o modo como o atendimento por meio do transporte escolar ocorrerá. A questão é que não é em todas as regiões que se têm comunidades, principalmente hoje, em que as grandes fazendas predominam, o povo do campo vive isolado, vive distante da cidade e até mesmo dos demais povos do campo. Parece-me muito importante a escola poder se organizar nessa questão de localização e locomoção, pois ainda há muitas crianças que passam horas e horas dentro de um ônibus. A resolução dá a liberdade, mas essa liberdade não resolve de fato o problema.

Outro discurso de papel é o da Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que vem para dizer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica²⁵. Em sua seção IV, discute sobre Educação do Campo, abordando o tema em seus artigos 35 e 36. O artigo 35, que deriva da LDB juntamente com o artigo 36, vem tratando sobre a identidade da escola do campo. Como se dá? Como se constitui essa identidade da escola do campo? Esse documento propõe que as escolas organizem suas propostas pedagógicas contemplando toda a diversidade que as cerca, seja social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia. Mas essa Resolução discute também as formas de organização e metodologia.

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2010.

Indicamos que as

"Formas de organização e metodologia pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação das vidas das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de ambientes/situações de aprendizagem: o escola e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante."

(BRASIL, 2010, p. 12).

Vocês conheciam essas pedagogias? Eu não. Acho que estou precisando de atualização, pois elas são deveras importantes e deveriam ser de conhecimento amplo. Mas, vamos ao próximo discurso. Este se dá por meio do Decreto nº 7.352/2010, que é a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e vem definindo os mecanismos e princípios que buscam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo no âmbito das políticas nacionais.

Afirmamos que "A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto."

(BRASIL, 2010, p. 1).

Vejam só, é neste documento que se define quem é o povo do campo. "Quem diria, sô? Vê se pode isso, sô? O povo do campo, no papér, é: 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 florestas, os caboclos, entre outros, outros que tiram da terra sua sobrevivência. Eita, não bastasse dizer quem nós é, ainda diz qual escola é do campo. Nesse papér, as escolas consideradas escolas do campo são aquelas situadas em área rural, seguindo a definição dada pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquelas que se situam em área urbana, mas que atendam predominantemente o povo do campo.” Parece brincadeira, mas não é.

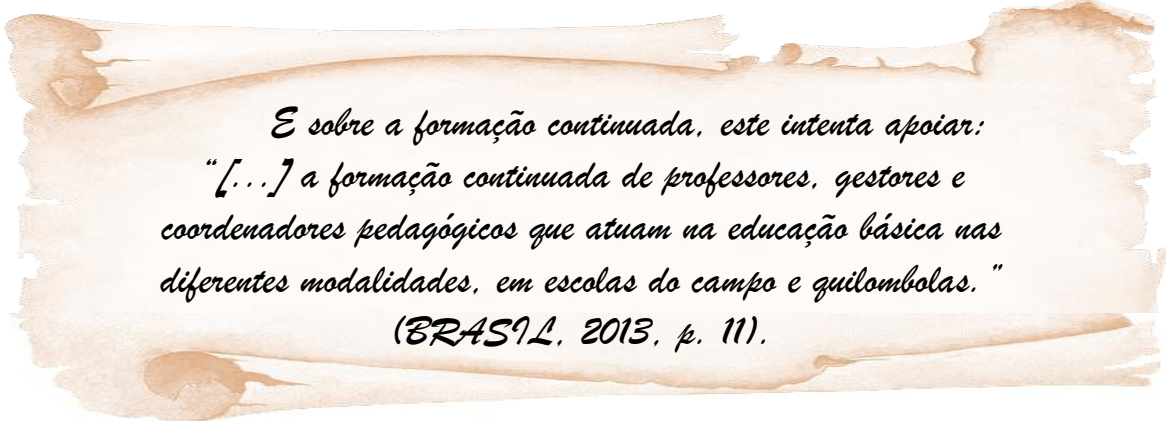
Desculpe a brincadeira. Brincadeira à parte, ou melhor, brincadeira na parte. O documento também dispõe sobre a formação inicial e continuada para professores. O Decreto prevê também o apoio financeiro e técnico do Ministério da Educação. Define ainda sobre a oferta das modalidades de ensino para as escolas do campo, referente à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ademais, aborda ainda o acesso à Educação Profissional e ao Ensino Superior. Discute ainda sobre transporte, reformas e ampliação, formação específica de gestores e produção de material didático. E um último papel sobre a Educação do Campo, este vem trazendo o discurso do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Esse papel tem discurso à solta mesmo. Então, vamos lá, o PRONACAMPO está dividido em quatro eixos e esses são subdivididos em algumas frentes de atuação. O primeiro eixo é referente à “Gestão e Práticas Pedagógicas”, o segundo eixo aborda a “Formação de Professores”, o terceiro discute sobre a “Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica” e o quarto trata da “Infraestrutura Física e Tecnológica”. E este tem o objetivo de:

“Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas em todas as etapas e modalidades de ensino.”
(BRASIL, 2013, p. 6).

Resumindo, o primeiro eixo tem quatro frentes de atuação. A primeira frente é referente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), que busca produzir e disseminar materiais didáticos específicos para os professores e estudantes do campo, de modo que o ensino e a aprendizagem aconteçam de maneira contextualizada. A segunda frente é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), que tem como objetivo atender às escolas com uma diversidade de obras, incluindo temáticas como diversidade, inclusão e cidadania. O

Programa Mais Educação do Campo é a terceira frente de atuação do PRONACAMPO, que busca contribuir para a estruturação de uma proposta de educação integral nas escolas do campo e nas comunidades quilombolas. Diz, por fim, sobre a Escola da Terra, sua busca pela melhoria de condições de acesso e permanência à escola do campo, e sobre a aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas. Para isso, apoia a formação de professores para atuarem em turmas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma realidade das escolas do campo.

Certo, dando continuidade, o segundo eixo é dividido em duas frentes de atuação. Este vem para discutir as formações, sejam elas a inicial ou a continuada. A primeira discute sobre a Formação Inicial de professores, com o objetivo de incentivar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola.



*E sobre a formação continuada, este intenta apoiar:
“[...] a formação continuada de professores, gestores e
coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica nas
diferentes modalidades, em escolas do campo e quilombolas.”
(BRASIL, 2013, p. 11).*

O terceiro eixo também atua com duas frentes de atuação. A primeira frente é referente à EJA Saberes da Terra, que objetiva proporcionar a escolaridade de jovens e adultos junto a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo. A segunda frente busca oferecer oportunidade a jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal Profissional e Tecnológica, com oferta de cursos de formação inicial e continuada, e por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo).

O último eixo atua em quatro frentes. A primeira frente de atuação é referente à Construção de Escolas, cujo objetivo é dar apoio técnico e financeiro para a realização de melhorias na infraestrutura das escolas, de modo que isso possibilite também a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, culturais, esportivas e até mesmo alojamentos. A segunda frente, Inclusão Digital, busca nas escolas do campo o uso pedagógico da informática, oferecendo recursos, tais como computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. A terceira frente é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo), que visa encaminhar recursos financeiros de custeios e de capital a escolas públicas localizadas no campo. Sua última

frente é o PDDE Água e Esgoto Sanitário, que destina recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, com o intuito de garantir abastecimento de água e esgoto sanitário de formas adequadas às unidades escolares.

Chega de tanto papel, agora vou falar com a Línlya. Ufa, finalmente alguém de carne e osso, ainda que para conversar com ela eu utilize um pouco de sua tinta e papel.

3.2 Na mesa com Línlya

“Quando eu vou, às vezes, dar um exemplo, eu começo a citar boi, hortaliças, verdura”. “Vamos aos saberes locais, porque eles também foram acumulados pela humanidade”. “Matemática é Matemática, ou tem Matemática do campo?” “A escola pode ajudar nessa formação deles, ajudar na família, no cultivo, no plantio”. Línlya chega a essas quatro frases, em sua tese, após um longo caminho trilhado. O título de sua tese é: “Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo” (BARBOSA, 2014).

Mas, não são frases soltas, são frases que nomeiam suas categorias e que foram proferidas por alguns de seus depoentes. Sete são seus entrevistados: uma diretora de uma escola localizada em um assentamento rural, uma professora de Matemática de outra escola, localizada em outro assentamento rural, uma pesquisadora da área da Educação Matemática que trabalha com a temática da Educação do Campo, uma coordenadora pedagógica de uma escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MS), dois pesquisadores da área de Educação que trabalham com a Educação do Campo e uma moradora de assentamento rural ex-estudante de uma escola do campo – eis carne e osso que viraram tinta e papel.

Mas ela também buscou por discursos de papel e tinta. Línlya, para percorrer os trilhos da Educação do Campo entre a Educação Matemática, também trilhou pelos anais de um evento – Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), de uma revista da área –, o Boletim de Educação Matemática (Bolema) e as dissertações e teses publicadas e disponíveis no Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Também caminha pelos trilhos dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. Aff, quanta coisa, hein? Línlya, você pode falar um pouquinho sobre suas categorias?

Claro que sim, com prazer!

“Quando eu vou, às vezes, dar um exemplo, eu começo a citar boi, hortaliças, verdura”. Essa é a primeira categoria, é uma discussão que vai em direção aos conteúdos e métodos do currículo. Nesse sentido, as discussões partem da ideia de que os conteúdos das escolas do campo devem ser os mesmos das escolas urbanas, mas as maneiras, os métodos de se trabalhar,

de se alcançar os objetivos podem e devem trilhar por outros caminhos, indicando que a “realidade do aluno do campo” pode ser um ponto de partida para o trabalho em sala de aula.

“Vamos aos saberes locais, porque eles também foram acumulados pela humanidade”. A segunda categoria discute sobre quais conteúdos fazem parte do componente curricular. Tal discussão argumenta sobre a escola, não somente a escola do campo, mas as escolas como um local privilegiado para o acesso ao conhecimento, de modo que não deveria excluir de seus currículos os saberes acumulados pela humanidade, mas, ao contrário, deveria incluí-los. Ainda ressalta que são esses saberes locais, comumente excluídos do currículo, que devem formar a base das propostas das escolas do campo. Percebam que essa categoria converge para a primeira categoria, na medida em que ambas consideram a realidade, os saberes que são produzidos localmente, com aspecto central para os currículos da escola do campo.

Em contrapartida a essas duas categorias, a terceira categoria, “Matemática é Matemática, ou tem Matemática do campo?”, caminha por outros trilhos. Essa categoria nega que existam especificidades para realidades distintas, no caso, a camponesa, ou seja, nessa categoria há uma defesa da universalização do conhecimento, nesse caso, do conhecimento matemático.

A quarta categoria, “A escola pode ajudar nessa formação deles, ajudar na família, no cultivo, no plantio”, trilha pelos caminhos da formação. Mais especificamente sobre a formação técnica voltada para o meio rural. Para isso, discute ser necessário que haja alteração dos componentes curriculares, bem como de outros itens curriculares.

Em suma, é isso que minhas categorias apresentam. Caro Narrador, percebeu que eu brinquei com seus trilhos também?

É claro que percebi, Línlya! Querendo roubar a cena, hein, danada? Não bastasse essa sua tese, que rouba toda a história da Educação do Campo, quer agora roubar minha história também? Nem precisa responder. Sabe, olhando para essa história que parece ter voz própria, confesso que às vezes me pergunto por que ela precisa de um Narrador, com tantas vozes e vozes que querem falar. Enfim, sigamos em frente. Vamos para o próximo discurso.

3.3 Os discursos de um lugar

Nessa narrativa estou totalmente entre discursos. Essa história agora se embrenha pelos trilhos da escola Dom Bosco. Confesso que aqui fico um pouco perdida, são muitas as vozes, muitos discursos, os corpos que se misturam. Ah, é claro, não se preocupem se do nada aparecerem outras vozes durante a narração. Aqui também há muito papéis. O que busco aqui

é compreender como a escola Dom Bosco tem lidado e compreendido sua realidade, em termos institucionais. Também busco entender como a escola tem percebido os discursos que rodeiam a Educação do Campo e, por consequência, as escolas do campo. Para isso, dois trechos abrem o caminho para essa discussão: o primeiro é a Proposta Pedagógica da escola, juntamente com a Proposta existe o Direcionamento²⁶, ambos voltados para os anos iniciais do E.F.; já o segundo é referente ao trabalho com os alunos do 6º ao 9º anos do E.F., sendo este pautado no Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul.

Eu tenho uma pergunta: para quê uma Proposta Pedagógica?

Então, a Proposta Pedagógica visa direcionar as atividades da escola, sejam administrativas ou pedagógicas. A Proposta Pedagógica é imprescindível, pois a partir dela é possível organizar as atividades da escola, acompanhar o desenvolvimento do estudante, avaliar, planejar atividades de forma integrada, de acordo com a concepção de Educação da escola. Com ela, a escola pode estabelecer metas e organizar seus conteúdos de um ponto de vista político e pedagógico. A Proposta Pedagógica nasce das necessidades de uma teoria pedagógica que fundamente o exercício docente, sendo construída de forma coletiva, considerando as necessidades da comunidade escolar. (INOCÊNCIA, 2013).

*E, no caso desta escola, esta tem por objetivo
 “[...] privilegiar a aquisição do saber vinculado à realidade social,
 onde o método favoreça a correspondência dos conteúdos com os interesses
 dos alunos, e que estes possam reconhecer nos mesmos, o auxílio ao
 seu esforço de compreender a realidade. Nossa proposta tem como
 finalidade o desenvolvimento do estudante como um todo através de
 planejamentos adequados a cada faixa etária com conteúdos que propiciem
 a interação e autonomia do saber e constantes, propiciando assim a
 estabilidade de ensino e lógica sequencial do mesmo na vida escolar dos
 alunos; buscando a integralização da criança, através dos espaços físicos, biológicos,
 psicológicos e socioculturais, de onde são originadas todas as
 atividades dos currículos de cada ano desenvolvendo mês a mês,
 semana a semana, através de planejamentos.
 [...] (INOCÊNCIA, 2013, p. 5-6).*

²⁶ O Direcionamento é como um planejamento anual, ou seja, o planejamento é pensado por ano e disciplina. No Direcionamento são apresentados os conteúdos, habilidades e competências de uma maneira mais detalhada. Ressalto que, como o Direcionamento trata especificamente dos conteúdos, este não será estudado, uma vez que a Proposta Pedagógica dá conta dessa discussão.

Desse modo, a escola Dom Bosco tem como meta melhorar a prática pedagógica, por meio de estratégias de ensino diferenciadas, inovadoras e criativas, através de projetos, envolvendo toda a comunidade escolar, inclusive os pais. E temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma de nossas bases.

PCN, este é um documento da Educação do Campo? Porque, se for, deixei passar no discurso anterior.

Não, os PCN definem padrões de aprendizagem para cada ano e ainda desenvolvem um processo de avaliação contínua dos alunos, buscando instrumentos padronizados para realizar a avaliação. E nossa Proposta Pedagógica direciona seu trabalho seguindo as orientações dos PCN. Os PCN são um documento em nível nacional para a Educação.

Mas não é só isso, ainda tem mais. A Proposta Pedagógica apresenta o Marco Situacional da escola, definido como: Marco Situacional “Por uma Educação do Campo”. O Marco Situacional da escola é um ponto importante, pois a partir dele é possível compreender como nós, a comunidade escolar, temos pensado e compreendido a Educação do Campo.

E isso se dá ao “[...] perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser “educação”, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz”.
(MOCÊNICA, 2013, p. 7).

Mas para isso é necessária uma reflexão sobre a relação campo/cidade?

Sim, e não só isso, mas analisar também essa relação dentro de um modelo capitalista que se encontra em desenvolvimento no país.

E fazemos isso ao refletir sobre essa relação, apresentando três elementos fundamentais: desenvolvimento desigual, processo excludente e atrasada e moderna. Já vou explicar. O desenvolvimento desigual vem no tocante aos diferentes produtos agrícolas, nas diferentes regiões; o processo excludente se dá com a expulsão dos camponeses do campo para a cidade; e, por último, temos um padrão de agricultura que se ampara simultaneamente numa produção que se contradiz, pois ao mesmo tempo é “atrasada e moderna”, que, mesmo atrasada e moderna, obedece à lógica do capital.

Neste contexto, o Brasil se apresenta como um país de grande desigualdade social. A exclusão e a miséria em que tentam sobreviver milhões de brasileiros, apresentam-se profundamente enraizadas nesta ordem econômica, que sobrepõem o lucro e o capital à pessoa humana, ao trabalho e ao bem comum. (MOCÊNCIA, 2013, p. 8).

Agora compreendo por que todos os documentos direcionadores da Educação do Campo sempre ressaltavam a necessidade de as escolas pensarem e organizarem suas propostas. Afinal, este é um documento que diz da identidade, da realidade da escola.

E tem mais: após expor essas questões concernentes ao campo, indicando a realidade com a qual o povo camponês brasileiro tem vivido e buscando perspectivas para mudar essa realidade, a Proposta Pedagógica aponta um trilhado a ser seguido.

E esse caminho se dá por meio de uma “[...] educação de qualidade para todos. O fortalecimento da democracia participativa, o incentivo à gestão coletiva entre governo e sociedade, a democratização da terra, a segurança de emprego, moradia digna e direito à saúde, uma vez que o ser humano só pode ser feliz se puder viver as várias dimensões de sua existência: material, afetiva e espiritual”. (MOCÊNCIA, 2013, p. 8).

O projeto da escola se mostra preocupado com o campo e sua situação educacional, indicando a necessidade de educadores, governos e sociedade se voltarem para esse espaço,

buscando por soluções para o fracasso escolar, para as dificuldades de ingresso e permanência na escola. Indicando o papel da escola, onde está deve organizar currículo que ultrapasse a disciplinarização do saber, pondo o conhecimento a serviço de todos, ou seja, incluindo as classes menos favorecidas, objetivando, assim, a diminuição das desigualdades sociais. Posso afirmar isso?

É exatamente isso, é por esses caminhos que trilhamos. Mas você está com muita pressa. Calma, seu Narrador. Após essas discussões, é possível compreender como a Proposta Pedagógica versa sobre educação, escola e currículo.

Nesse sentido destacamos o
"[...] espaço privilegiado de socialização e produção do conhecimento. Na sociedade contemporânea, essa instituição social assume uma função essencial na formação do homem e na transmissão de todo o conhecimento historicamente acumulado." (MOCCENÇA, 2013, p. 13).

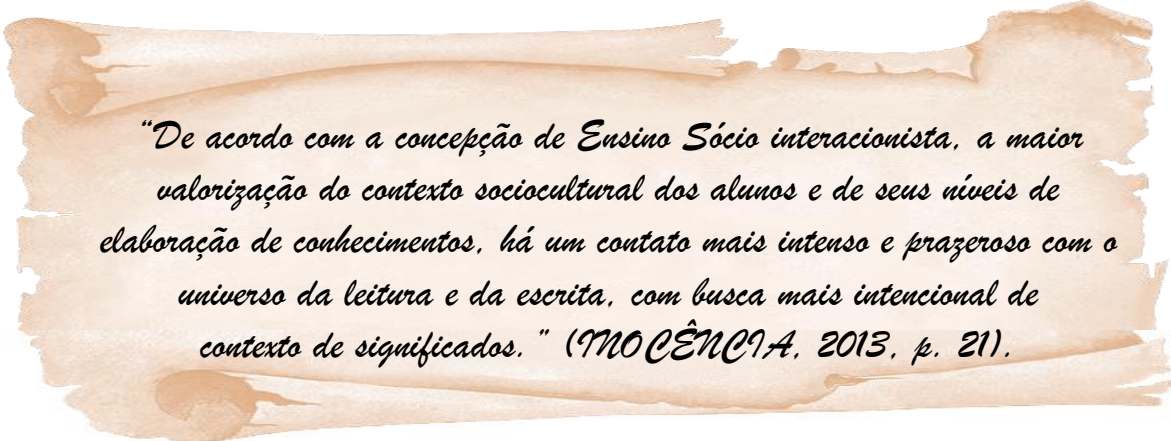
Mas, nesse ponto, precisamos considerar outra discussão. E essa questão nos leva a uma discussão do mundo no qual estamos inseridos, isto é, um mundo altamente globalizado que produz informações a todo instante, que por sua vez são disseminadas rapidamente, colocando o indivíduo diante de uma situação que exige uma formação ampla e flexível, para que este possa relacionar os fatos do cotidiano escolar com os fatores sociais do mundo.

Com tudo isso discutido, passamos a uma outra discussão, a Proposta Pedagógica também faz uma reflexão sobre o Ensino Fundamental, pautando-se na Lei n.º 11.274, que trata do Ensino Fundamental em 9 anos, cujo escopo principal é assegurar à criança um tempo maior de convívio escolar, maior oportunidade de aprender, entre outros.

Ah, isso eu sei, esse documento vem para dizer que o Ensino Fundamental hoje abrange os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, os 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, com estudantes na faixa etária de 6 a 10 anos, e os anos finais, que compreendem os 6º, 7º, 8º e 9º anos, com a faixa etária de 11 a 14 anos. Mas, ando com uma dúvida, sabem? Vocês olham para todas essas questões a partir de que referencial?

Apressado! Esse é último ponto que discutimos na proposta. O referencial teórico metodológico que a escola assume é pautado na perspectiva teórico-sócio-interacionista e é a partir desse referencial que apresentamos a nossa concepção de ensino.

Já estava me esquecendo: o principal representante do referencial teórico metodológico apresentado é o psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky. E é com base nessa teoria que fundamentamos o trabalho na escola.



"De acordo com a concepção de Ensino Sócio interacionista, a maior valorização do contexto sociocultural dos alunos e de seus níveis de elaboração de conhecimentos, há um contato mais intenso e prazeroso com o universo da leitura e da escrita, com busca mais intencional de contexto de significados." (INOÂNCIA, 2013, p. 21).

Mais alguma coisa?

Sim, temos mais uma questão a ser tratada a partir Proposta Pedagógica. E, em seguida, finalizamos e aí vamos para os discursos do Referencial Curricular. A última discussão vem para tratar do ensino, destacando as diferentes disciplinas do currículo.

Certo, só um detalhe, para essa história interessa somente a disciplina de Matemática.

Verdade, já tinha me esquecido deste detalhe. A primeira discussão que apresentamos vem falando dos equívocos ocorridos no ensino de Matemática, combatendo a ideia de que a aprendizagem da Matemática ocorre a partir de reprodução de procedimentos, repetição de exercícios, atividades descontextualizadas, acúmulo de informação e memorização de regras e fórmulas.

Ah, me desculpem, mas como pretendem fazer isso?

És muito apressado, Narrador. Apontamos caminhos. Nós consideramos que o ensino de Matemática deve se basear na resolução de problemas, entendida na perspectiva de elaboração de procedimentos de resolução, como a realização de simulações, a formulação de hipóteses e a validação das hipóteses. Deste modo, o aluno percorre um caminho, em que necessita aliar as informações obtidas em sala de aula a seus conhecimentos prévios. Desse modo, percorremos trilheiros que possibilitam uma fuga desses outros trilheiros, do qual você, caro Narrador, entende ser o único jeito de se fazer Matemática, afinal, sua pergunta tem outra pergunta implícita, estou errada?

Não, não está. Mas gosto do trilheiro apresentado. Eu só não sei trilhar por ele. Acabou?

Sim, podemos passar para os discursos do Referencial Curricular.

Uma primeira pergunta é: por que os anos finais do Ensino Fundamental não têm uma proposta?

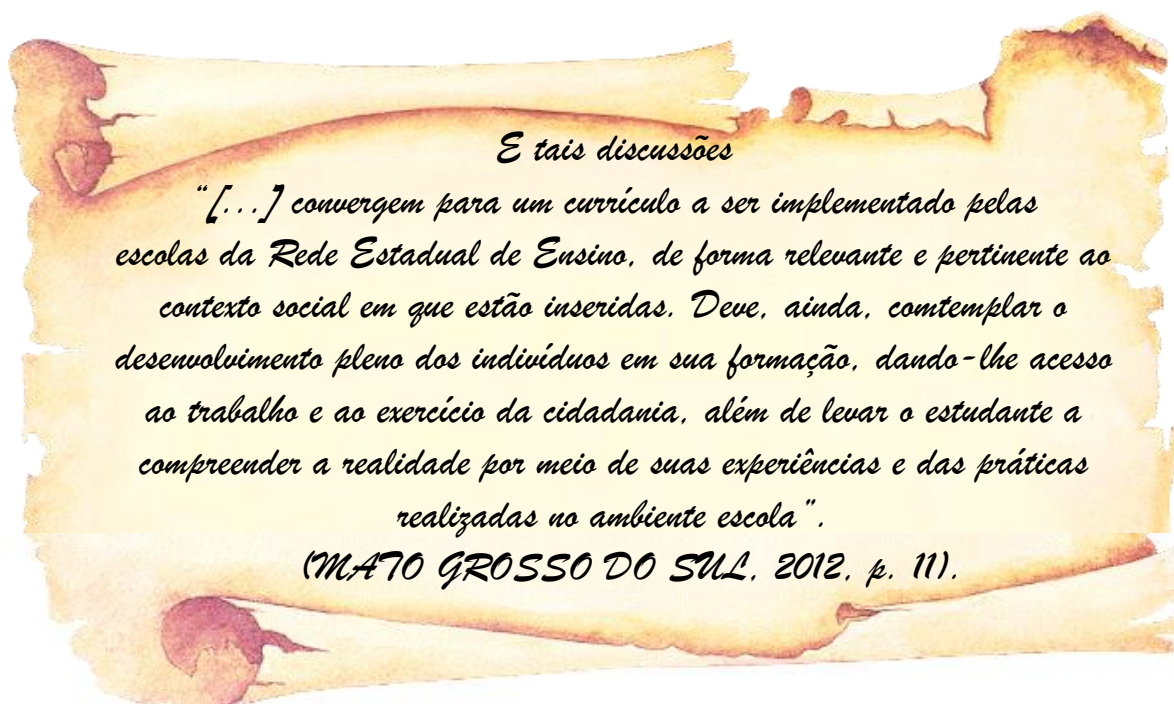
Ainda precisamos elaborá-la. Iniciamos em 2014 a modalidade de ensino para os anos finais do E.F. Por esse motivo, pautamos nosso trabalho com os anos finais do E.F. a partir das orientações do Referencial Curricular do Estado.

E o que vamos discutir? Como vocês têm trabalhado com o Referencial Curricular?

Pensando nos trieiros que essa história segue, vamos discutir junto ao Referencial Curricular questões que despontam para aquilo que é de interesse da escola e, por consequência, dessa história.

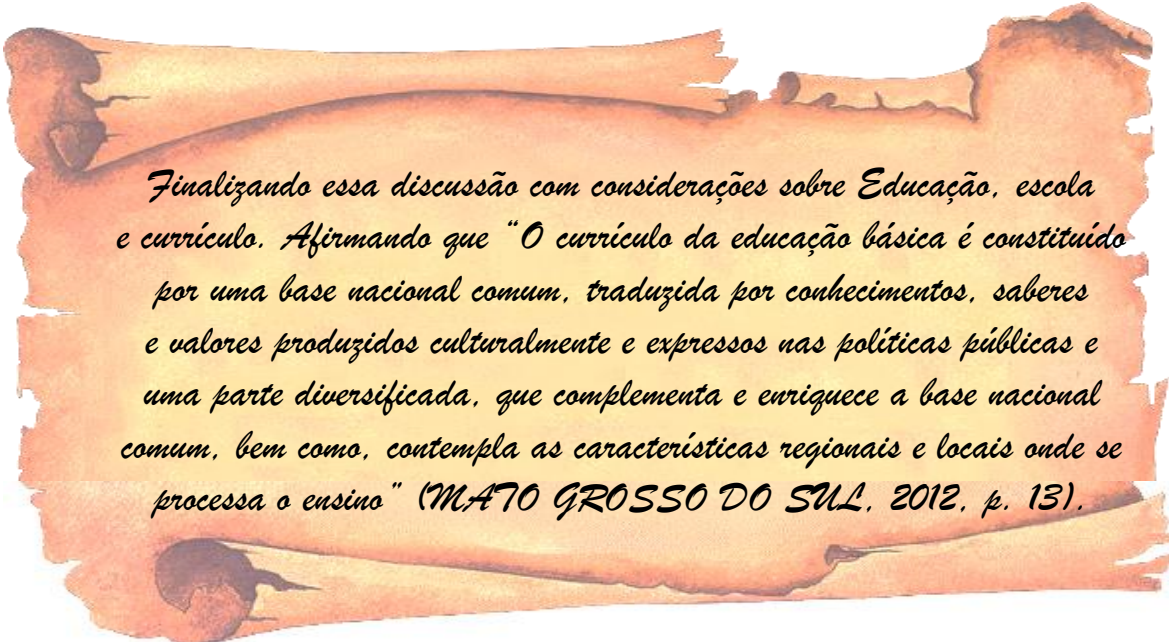
Que seria?

Os trieiros tratam dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como de questões relacionadas à Educação do Campo. E começamos pelo que o Referencial Curricular entende por Educação Básica.



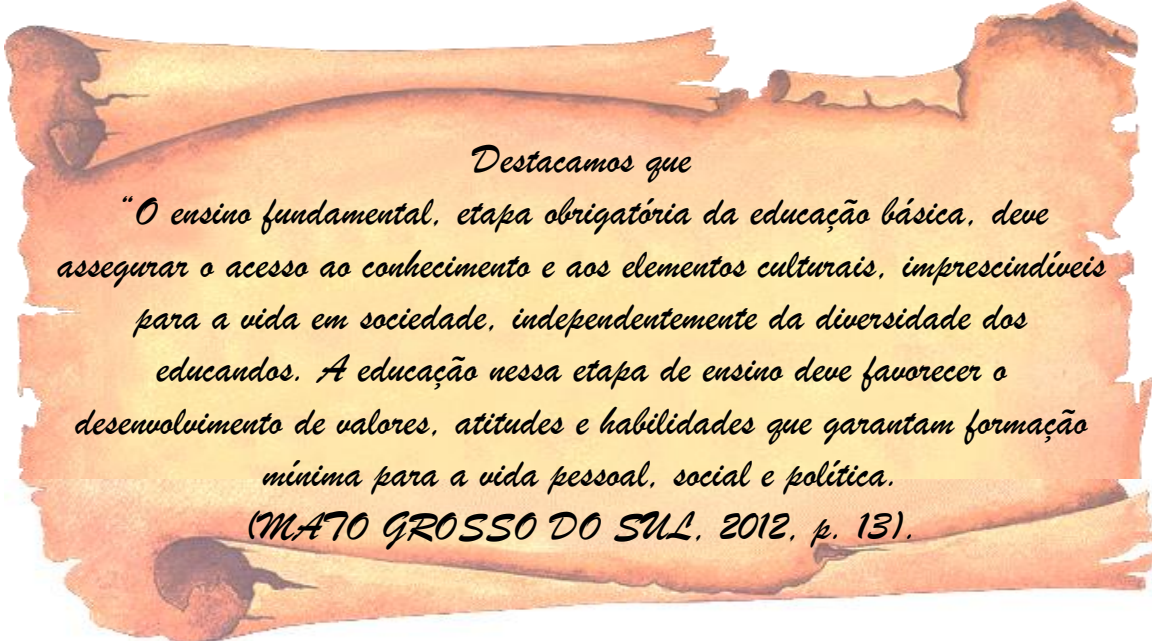
Daí se segue para uma discussão sobre currículo. A qual indica que o currículo, além dos valores de interesse social, precisa garantir um currículo organizado a partir de experiências escolares, desdobrando-se em torno do conhecimento, entrelaçando os saberes, as vivências dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados. E, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica de 2010, define procedimentos fundamentais para a elaboração e para a implementação dos currículos, em

que apresenta a necessidade de considerar a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade como maneiras de se fazer o trabalho pedagógico.



Finalizando essa discussão com considerações sobre Educação, escola e currículo. Afirmando que "O currículo da educação básica é constituído por uma base nacional comum, traduzida por conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente e expressos nas políticas públicas e uma parte diversificada, que complementa e enriquece a base nacional comum, bem como, contempla as características regionais e locais onde se processa o ensino" (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 13).

Essas questões refletem o que nossa escola tem pensando sobre o processo educativo e, principalmente, por conta de nossa realidade. A realidade na qual a escola se encontra inserida. E tem uma outra questão, que abordamos a partir do Referencial Curricular, no que tange ao Ensino Fundamental.



Destacamos que
"O ensino fundamental, etapa obrigatória da educação básica, deve assegurar o acesso ao conhecimento e aos elementos culturais, imprescindíveis para a vida em sociedade, independentemente da diversidade dos educandos. A educação nessa etapa de ensino deve favorecer o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que garantam formação mínima para a vida pessoal, social e política.
(MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 13).

Uma pergunta: o Referencial Curricular apresenta esse discurso e não versa no sentido de indicar caminhos? Por exemplo, não apresenta uma discussão sobre Educação do Campo, quer dizer, com esse discurso deve pensar nessas questões.

O Referencial Curricular vai discutir isso, vamos chamar aqui de modalidades de ensino; ele versa sobre Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, entre outras.

Entendi, e o que tratam sobre Educação do Campo? Estou apressado?

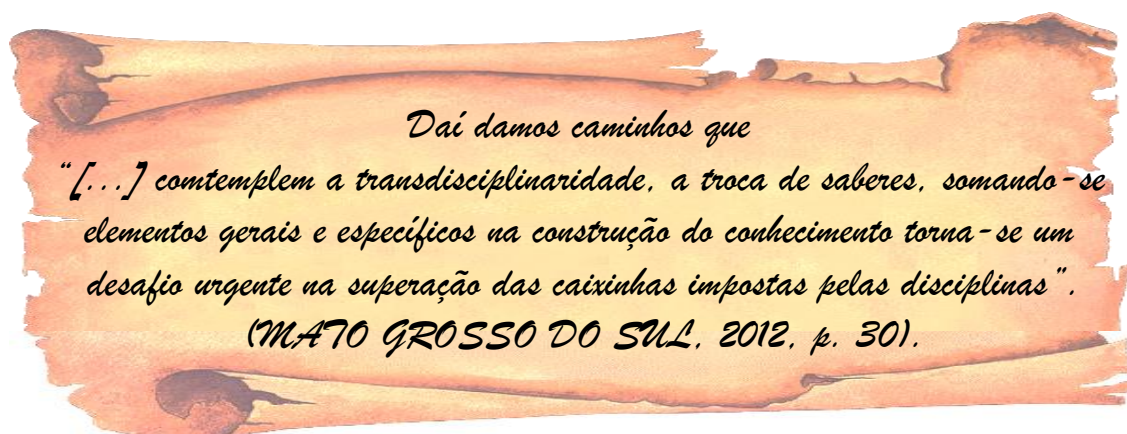
Não, esse é o próximo discurso mesmo. Ele não diz muito, não vá se animando tanto, mas o Referencial Curricular direciona sua discussão a partir do Parecer do CNE/CEB n.º 36/2001, definindo que a Educação Básica do Campo compreende a educação no território dos camponeses e dos quilombolas, nas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação técnica em nível médio, cujos objetivos visam à universalização do acesso à educação, cujo objetivo é o fim do analfabetismo, formar o aluno de forma integral com base nos conhecimentos historicamente acumulados, articulando o ensino com a produção e preservação do meio ambiente.

E?

E só! Quer dizer, mais à frente tem mais uma pequena consideração sobre isso, mas antes precisamos abordar outro assunto.

Como assim?

É que o Referencial Curricular ainda faz outros apontamentos sobre currículo, destacando que o desafio é construir uma matriz pedagógica que não fique fechada nas especificidades e nem no conteúdo de cada ano. Uma matriz que seja versátil. E, para isso, é necessário buscar por um currículo que dê conta das especificidades, mas sem perder uma visão ampla de conhecimento, de modo que o conteúdo não fique fragmentado.



Mais uma vez se ressalta a importância de as escolas terem suas propostas pedagógicas.

O próprio Referencial Curricular faz apontamentos buscando direcionar as escolas para que elas possam construir suas propostas pedagógicas, visando uma formação ampla, considerando os saberes historicamente acumulados, bem como aqueles saberes que foram

historicamente negados pela escola, no caso, da nossa escola, ressaltando a condição de trabalhador do campo.

Aqui voltamos à particularidade da Educação do Campo. Indicando que "No que tange à organização curricular, as escolas do campo, além da base nacional comum, trabalham com o eixo temático 'Terra, Vida, e Trabalho', o qual contempla a parte diversificada da Matriz Curricular". (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 31).

Esses eixos devem ser trabalhados internamente e externamente à escola, devidamente acompanhados pelo professor, não apontando nada mais específico sobre o eixo temático. E uma última discussão se desdobra sobre a área de conhecimento referente à Matemática.

Como assim não fala mais nada sobre a disciplina? Vai entender! Do que se trata essa última discussão?

Uma primeira discussão feita no Referencial tange à necessidade de inserir os alunos no mundo das relações sociais, mostrando como a Matemática está inserida no mundo, no dia a dia.

E apontamos "As necessidades cotidianas do homem fazem do ensino da Matemática ser voltado para a aprendizagem significativa que lhe permita reconhecer, selecionar informações e resolver problemas, com o objetivo de facilitar a compreensão de mundo e contribuir na formação da cidadania. A evolução do conhecimento matemático está associada à inserção do indivíduo no mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais". (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 227).

Após esse discurso, expõe os conteúdos e aponta que a Lógica, a Aritmética, a Geometria, a Probabilidade e a Estatística compõem a Matemática, e que dentro da sua especificidade e diversidade constituem o objetivo da área de Matemática, pois constituem um corpo de linguagens, práticas, conceitos e formas de pensar.

Essa parte da história é um tanto quanto institucionalizada em todos os sentidos possíveis. Mas Ronilce, para se embrenhar nos entre-lugares, passou por esses lugares. Lugares esses que, quando Ronilce se embrenha no dia a dia da escola, eu, enquanto narrador, sinto necessidade de retomar esses trieiros que vão ficando perdidos nos caminhos de Ronilce. E esses discursos são trieiros importantes, eles atravessam essa história. Nesse momento, ainda busco por outros trieiros que vão sendo omitidos; para que contasse essas histórias, Ronilce teve que se organizar, planejar, e ainda vimos como os trieiros vão se confundido e mudando o rumo da história.

4 A CAMINHADA

*Ai, ai que bom. Quem bom que bom que é.
Uma estrada e a lua branca. Uma gente ando
a pé.[...] Quem é pobre anda a pé. Mas pobre
vê nas estradas o orvalhando beijando a flor.
Vê de perto o galo campina que quando canta
muda de cor. Vai molhando os pés no riacho [...].*
Estrada de Canindé, de: Renato Teixeira.

A produção dos dados dessa história se deu entre. Entre-trieirios. Entre o dia a dia da escola. Entre discursos. Entre vozes que escapam. Afinal, o que se busca com essa história é desenhar um chão. Um chão entre tantos. Um chão que atravessa a Educação do Campo e a Educação Matemática. O chão da escola Dom Bosco. Essa história buscou sujeitos de carne e osso e não de tinta e papel. Buscou pelas vozes que, ao escapar, ecoam nesse chão. Os professores que lecionam Matemática na escola Dom Bosco são sujeitos dessa história, pois estão no chão de uma escola do campo. Ronilce está à procura do que escapa dos discursos, daqueles discursos ideológicos, que já contei a vocês. Por isso, ela vai para escola, vai pisar no chão de uma escola do campo, no chão da escola Dom Bosco. Quem escapa no chão dessa escola? Quem escapa ao chão dessa escola? Quem escapa com o chão dessa escola? Quem escapa do chão dessa escola? Professores?! Alunos?! Direção?! Quem? “– Quem é você? – Pense em milênios multiplicados por eras combinados com um tempo infundável. Eu existo há todo esse tempo.” Já assistiriam ao filme *Encontro Marcado* (BREST, 1998). Quem? O quê? Que forças escapam? Que quereres escapam? “A questão quem? não reclama pessoas, mas forças e quereres.” (DELEUZE, 2006, p. 8). Essa história está além dos dizeres de alguém.

4.1 O chão da escola

Os próximos trieiros tratam das estratégias, dos meios pelos quais Ronilce caminhou entre os trieiros do chão da escola e, ao mesmo tempo – talvez em um movimento transversal –, caminhou entre os trieiros da sua história. Entre trieiros. Entre o chão da escola e a sua história. Muitos trieiros já foram contados até aqui, mas para isso outros trieiros também foram trilhados por ela e omitidos por mim ao narrar outras histórias. Afinal, uma difícil tarefa foi-me dada, contar histórias entre. Entre-trieiros. Entre acontecimentos. Entre-lugares. Uma vez ou

outra, escolhi seguir um trieiro, por vezes, nem consigo narrar todos os acontecimentos, tudo o que acontece entre. Bem, agora vou contar esses trieiros que foram sendo omitidos – deixados de lado por um tempinho.

Para que alguns daqueles episódios fossem narrados e principalmente vivenciados por Ronilce, antes ela teve que trilhar outros trieiros. Trieiros que vão sendo trilhados desde a elaboração do pré-projeto e sendo finalizados com a ida dela para a escola, o período de produção dos dados.

Para que os trieiros da escola fossem trilhados por Ronilce, primeiramente ela precisou do aceite do secretário de educação e da direção da escola, para que a história pudesse ser realizada na escola Dom Bosco. Com o aceite de ambos, Ronilce buscou uma aproximação com a direção da escola, com o intuito de ir se aproximando, conhecendo o chão da escola. Com essa aproximação, ela percebeu que teria que trilhar por três trieiros que iam ao encontro da sua interrogação (e, mesmo com a mudança de pergunta de pesquisa, esses trieiros se mantiveram).

Três trieiros. Trieiros que não se seguem linearmente, como pode parecer. Trieiros que acontecem entre. Entre as histórias. O primeiro era referente à diretora da escola, pois Ronilce percebeu que a diretora tinha marcas importantes do chão dessa escola, levando-a a entrevistá-la, para que pudesse assim compreender os discursos que permeiam a escola Dom Bosco.

Já o segundo levou Ronilce a estudar os documentos da escola. Para isso, ela teve acesso aos documentos que direcionam o trabalho na escola Dom Bosco. A escola possui uma Proposta Pedagógica que é auxiliada por um Direcionamento (um detalhamento dos conteúdos propostos na Proposta Pedagógica), compondo o documento que direciona o trabalho com os alunos do 1º ao 5º anos do E.F., e, para os demais anos do E.F., segue-se o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. Nesse momento Ronilce compreende que, por mais que se queira o chão da escola, é preciso também compreender o que se fala sobre a Educação do Campo, desse modo, também estuda os documentos que direcionam os discursos sobre Educação do Campo, como também olha para os discursos que permeiam a temática entre os discursos da Educação Matemática. O terceiro trieiro vislumbrava o reconhecimento do espaço físico da escola e de sua infraestrutura. Esses são trieiros que ela foi percorrendo e assim esboçando os primeiros desenhos do chão da escola, ao mesmo tempo em que foi compondo o mapa da sua pesquisa.

A próxima parte dessa história continua a discutir a produção de dados. Os dois trieiros que serão apresentados se desenharam, na medida em que um atravessa o outro. Observação. Não uma observação qualquer, mas uma que envolve (num movimento entre vivências, acontecimentos, marcas). Sentir. Movimentar-se junto aos acontecimentos da escola. A

observação vem para compor junto às entrevistas, pois, a partir da observação, Ronilce conseguiu esboçar entrevistas entre. Entre o que se diz e o que se vive. Por isso a observação e a entrevista se atravessam. A observação deu a possibilidade de Ronilce sentir o chão da escola, fazendo com que as entrevistas fossem uma conversa, uma produção conjunta. Roger já dizia que uma entrevista pode ser entendida como uma “[...] co-produção entre entrevistador e entrevistado, situada espaço-temporalmente, como uma dança em que os dançarinos mostram técnicas do bailado que já conhecem e outras que só foram possíveis construir na dança entre dois.” (MIARKA, 2011, p. 41). É sobre a dança de Ronilce com os professores que contarei um pouco agora.

4.2 Encontros

As entrevistas se deram em dois momentos e, como eu já disse, para Ronilce, a observação e a entrevista se atravessam. As entrevistas buscavam compor uma conversa (uma dança) entre Ronilce e os professores. Ronilce realizou entrevistas semiestruturada, pois, assim, apesar de ter perguntas direcionadoras, isso não significava que a entrevista ficasse presa somente a tais questões, ou seja, com um roteiro semiestruturado, a entrevista pode virar uma conversa, de modo que ambos, Ronilce e os professores, pudessem ficar à vontade para falar sobre os assuntos que surgissem durante a conversa. Ronilce realizou duas entrevistas, em momentos diferentes, com propósitos distintos.

Com a primeira entrevista, ela buscava conhecer os professores, bem como compreender o que era importante para os professores e qual sua visão sobre escola do campo, e mais, a primeira entrevista foi decisiva para Ronilce perceber se sua primeira pergunta de pesquisa se mantinha ou não diante daquela realidade. Por que isso? Já contei alguns episódios sobre o período de observação, no qual Ronilce foi atravessada por acontecimentos distintos, levando-a a querer mais, a querer trilhar entre trilheiros. A mudança de pergunta ocorreu após essa primeira entrevista, na medida em que a questão de pesquisa não se manteve diante das respostas dos entrevistados.

Na primeira entrevista, Ronilce conversou com os professores sobre eles mesmos. Sobre quem eram eles, sobre o que eles acham importante em sua prática, em sua escola do campo, sobre como eles se percebiam nesse espaço²⁷:

²⁷ Mesmo compreendendo que as formas acima deveriam apresentar legenda e fonte, as mesmas não terão, por uma questão de estética, pois o que se busca com as formas é uma disposição mais livre de apresentar e representar o roteiro de entrevista.



Na segunda entrevista, Ronilce tinha o objetivo de colocar os professores diante de um discurso ideal de Escola do Campo. Para isso, Ronilce se valeu da tese da Línlya, em que a autora realizou um estudo sobre Educação do Campo, buscando compreensões acerca da temática por distintos caminhos. Línlya, na análise de seus dados, articulou quatro categorias que dizem de uma escola do campo ideal. Suas categorias foram nomeadas a partir de frases proferidas por seus entrevistados, frases emblemáticas que dizem do cerne dessas categorias.

Para essa segunda entrevista, Ronilce se valeu do nome dessas categorias, pois cada uma seguia um discurso ideal sobre Educação do Campo. Para a entrevista, Ronilce gostaria de deixar os professores livres para escolherem sobre o que queriam falar. Para isso, elaborou uma estratégia, em que imprimiu cada categoria em uma folha sulfite e as levou para escola, de modo que, no momento da entrevista, ela colocava as folhas de sulfite sobre a mesa e deixava os professores escolherem o tema sobre o qual gostariam de falar.

Na segunda entrevista, Ronilce mostrou os seguintes temas aos professores²⁸:

²⁸ Mesmo compreendendo que as formas acima deveriam apresentar legenda e fonte, as mesmas não terão, por uma questão de estética, pois o que se busca com as formas é uma disposição mais livre de apresentar e representar o roteiro de entrevista.

“Quando eu vou,
às vezes, dar um
exemplo, eu
começo a citar
boi, hortaliças,
verdura.”

“Vamos aos
saberes locais,
porque eles
também foram
acumulados pela
humanidade.”

“Matemática é
matemática,
ou tem
matemática
do campo?”

“A escola pode
ajudar nessa
formação deles,
ajudar na família,
no cultivo,
no plantio.”

Todas as entrevistas foram gravadas. O áudio de cada uma das entrevistas foi transcrito. Na transcrição, alguns trechos tiveram que ser destacados para que assim fosse possível compreender o que estava acontecendo na entrevista, pois existem fatores externos que vez ou outra interferem no andamento da entrevista.

Na transcrição, os trechos em que a fala do entrevistado e/ou do entrevistador foram cortados antes do término ou houve uma repetição, demarcaremos pelo uso de reticências com a barra invertida – .../; quando as falas de ambos ocorrerem concomitantemente, indicaremos pelo uso de chaves – {}; os parênteses – (); serão empregados para indicar alguma ação inesperada, seja por parte do sujeito, do pesquisador ou de terceiros, por exemplo, risos, ruídos, entre outros; para complementar informações que julgamos ser necessárias, apresentaremos a informação entre colchetes – [].

Ademais, alguns fatores de cunho mais interno foram evidenciados para ficarem claros os procedimentos de transcrição, quais sejam: as transcrições de trechos não compreendidos foram demonstradas pelo uso de reticências entre parênteses – (...), desde que os trechos não prejudicassem o entendimento da entrevista. Os trechos que tivemos dificuldade na captação e

que não comprometiam a compreensão da ideia central apresentada foram grafados de acordo com a fonética compreendida e indicados entre aspas simples – ‘’.

Ronilce percorreu muitos trieiros ao longo de sua história. História que ainda tem trieiros a serem percorridos. Mas aqui, ou melhor, na próxima história, vou contar sobre o trieiro principal dessa narrativa. São trieiros que foram se compondo frente ao caminho, outros já eram passagens abertas. Seja trieiro desbravado ou a ser desbravado, são eles que compõem essa história, ele é o nosso chão, o nosso entre-lugar. Vozes que escapam, esse é o principal trieiro dessa história. Vozes que escapam do discurso contado. Do discurso escrito. Escapam?! Quando digo escapa, refiro-me ao entre. Ao escape entre. Entre a mão. Os dedos. Aquilo que escorre.

4.3 Quem é que dá aula de Matemática?

Essa história segue entre trieiros. Trieiros que vão se atravessando. Alguns trieiros dão um panorama maior sobre o chão, pois vão ao encontro daquilo que Ronilce interroga: **Como os professores que lecionam Matemática em uma escola do campo têm percebido e compreendido esse espaço?**

Quem são os professores que lecionam Matemática? Eles formam os principais trieiros dessa história. É com eles que Ronilce consegue esboçar, desenhar, mapear o chão da escola Dom Bosco, dentro do que se busca nessa história. Mas, então, quem são eles? Eles são: Adriano, Rildo, Olga, Leila, Ormisia, Valcemíria.

No total, a escola tem seis professores que lecionam Matemática. Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a escola possui quatro professoras titulares, lembrando que o 1º e 2º anos do E.F. têm somente uma professora, por ser uma sala multisseriada. Do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, há dois professores que lecionam Matemática.

Lecionam? Sim, lecionam. Nem todos os professores têm sua formação em Matemática (licenciatura ou bacharelado), mas têm, digamos, permissão para ensinar Matemática, ou simplesmente lecionam. Das professoras, todas são formadas em Pedagogia e, dos professores, um é formado em Filosofia e outro em Matemática. Esses são os professores que lecionam Matemática nessa escola e é por eles que ela puxa algumas linhas do chão da escola Dom Bosco, linhas que formam essa pesquisa. É com eles que Ronilce produziu seus dados. Ronilce realizou a produção dos dados na escola Dom Bosco junto aos acontecimentos, às pegadas, às marcas, ao corpo que vai se constituindo, às vozes. As vozes dos professores que lecionam Matemática

nesse chão. Vozes que escapam dos discursos ideológicos, ecoando por esse chão. Agora vou tentar contar... contar essas vozes que escapam.

5 VOZES QUE ESCAPAM

[...] Toque o berrante seu moço, que é pra eu ficar ouvindo [...]
O menino da porteira, de: Teddy Vieira e Luizinho.

*Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortar pro meu sertão.*
Asa Branca, de: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira.

Por enquanto, eu não continuarei a contar essa história. Quem continuará a contar essa história é a própria Ronilce, juntamente com essas vozes. Na verdade, eu não sei se é a Ronilce ou se são as vozes. Ou se é uma mistura de vozes. Vozes da Ronilce e dos professores que lecionam Matemática. Quer saber, creio que são as vozes da escola. Vozes da diretora, da coordenadora, dos alunos, dos professores. Vozes, corpos, rostos que se misturam. Vozes que gritam no corpo de Ronilce, vozes exaltadas nas vozes daqueles que lecionam Matemática. Essa parte da história é um tanto quanto bagunçada, confusa.

Quero ver como vão se virar sem mim. Estou há tanto tempo a contar essa história e são tantas as vozes que ecoam nessa história, que eu... eu nem lembro mais o tom de voz da Ronilce, as vozes se misturaram, se confundiram e a cena que fica sob minha visão é de uma Ronilce desesperada, de uma pessoa que não sabe o que faz. O seu desespero me atormenta, me conforta. Ela movimenta todo o corpo, o chicoteia. As vozes gritam em todo seu corpo. Ela grita junto. É confuso. É desnorteador. Por isso eu não contarei essa história. Por isso eu não posso contar essa história, seria egoísta de minha parte continuar a narrar. Preciso deixar essas vozes ecoarem. Como se eu deixasse algo, elas gritam mesmo quando eu estou a narrar essa história. Quero ver esse corpo falar. Quero sentir toda essa agonia de Ronilce, agonia que venho sentindo ao contar essa história. Quero ver como ela se vira. Como ela dará conta desse corpo, se é que posso chamá-lo de corpo. Vejo um corpo se constituindo, um corpo que devém desejo, conexões de desejos. É isso que ele é. Um corpo que afeta e é afetado por acontecimentos, intensidades. Um corpo que é (des)organizado por seis professores, por seis órgãos. Seis órgãos que foram (des)organizados por muitos outros. Organismos desfeitos. Desfeitos pelos acontecimentos do dia a dia da escola. Desfeitos pela rotina compartilhada. Pelas vidas compartilhadas dentro da sala de aula, dentro do ônibus. Vidas, corpos, vozes que são desfeitos, libertados dos organismos e dos discursos instituídos. Um corpo que reproduz. Sim, um corpo que reproduz, mas que também produz. Corpo que é criação. Criação? Sim, criação. Criação ao

escapar, ao produzir, ao operar entre, no meio. Preciso ver como ela vai se virar com esse corpo, que corpo é esse? Corpo sem órgãos? Essa é a imagem que tenho. Um corpo revirado, estrebuchado. E o que resta? “[...] o que resta quando tudo foi retirado. E o que se retira é justamente o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 14).

Parece-me que é isso que se passa com a Ronilce. Pergunto a Gilles e ao Félix: esse corpo é um corpo que se dá junto ao órgão? Esse corpo não nega os órgãos, mas as organizações. Esse corpo é ocupado por intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Isto é, “[...] Desfazer organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares [...]” (DELEUZE e GUATTARRI, 1995a, p. 25). Vejo uma Ronilce povoada por intensidades. E, por isso, ela perde todo o controle. Quero ver como ela se vira. Ah, eu quero, como quero! Ouço os ecos, uma briga constante de vozes. É como se houvesse um abandono total dos corpos. Esse corpo não para. Não para de operar junto a essas vozes, a esses acontecimentos. São vozes se metamorfoseando e eu nem sei mais quem está gritando. Às vezes penso que é a Ronilce, mas é a Leila. Outra hora penso que é o Adriano, mas é a Valcemíria, e aí ela diz: não sou eu, e, quando percebo, foi apenas uma criança que passou. Por não conseguir relacionar a voz ao personagem, essa história me desespera, por isso deixo essa parte da narração por conta de Ronilce e suas vozes. Vejo a Ronilce se batendo. E o que sinto? Sinto como se me atravessassem uma enorme faca dentro de mim, ou fora. Machuca, mas eu gosto desta dor. Eu não sei quem está falando. Eu não sei! Não sei! A boca da Olga grita dizendo: ei, sou a Ormisia. Até minha boca grita dizendo: ei, sou o Rildo. É como se bocas brotassem no corpo de Ronilce e, por mais que em certo momento ela queira desesperadamente fechar essas bocas, ela não consegue. Conseguem imaginar a cena, bocas saindo pelo seu corpo? É... é isso mesmo, essa é cena. Não tem organização. Elas surgem, quer Ronilce queira, quer não queira. É isso. Como assim, Gilles e Félix?

Porque o CsO [Corpo sem Órgãos] é tudo isso: necessariamente um Lugar, necessariamente um Plano, necessariamente um Coletivo (agenciando elementos, coisas, vegetais, animais, utensílios, homens, potências, fragmentos de tudo isso, porque não existe “meu” corpo sem órgãos, mas “eu” sobre ele, o que resta de mim, inalterável e cambiante de forma, transpondo limiares). (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 28).

Meu deus, que confusão, me sinto largada. Num vazio. Num vazio que devém começo. Eu ponho as mãos sobre a cabeça e aperto com força, mas com muita força. Aperto os ouvidos, mas no fundo ainda ouço seus ecos. Às vezes baixo, mas ainda os ouço. Parece que elas escapam

entre meus dedos, que com força aperto os ouvidos, e atravessam tudo dentro de mim, fora de mim.

Em meio a esse desespero e a tantas vozes escapando e ecoando, em meio a tantos acontecimentos, ela foi ficando perdida, em meu corpo muitas marcas, em nossos corpos também. É nesse desespero, nesse momento angustiante, momento em que trieiros se cruzam, eu já não sei qual caminho estou ou estava seguindo, ela nem sabia qual caminho devia seguir. Em meu corpo se desenha, se tatua uma pergunta: **Como professores que lecionam Matemática em uma escola do campo têm percebido e compreendido esse espaço?** Como ela irá responder a essa pergunta? Simples, com as vozes que insistem em gritar, em escapar. Agora começa um movimento entre. Entre discursos de sangue e osso. Discursos que escapam. Escapam pela boca, pelo corpo, pela expressão, pelo olhar, pelos poros. Discursos entre as vozes que ecoam na escola, no chão da escola. São nossas vozes que desenharam essa história.

Em meio a essa confusão, chegamos ao Momento Glamour dessa história. Digamos que, agora, teremos um momento estrelinha dessa história.

- E qual seria esse momento, posso saber?
- Ora, seu Narrador, claro que pode! O momento das entrevistas.
- Entrevistas?
- Entrevistas, não. Conversa?! Isso, uma conversa.
- Ora, e por que Momento Glamour?
- Vejamos, vamos fazer uma pequena brincadeira. E, já que brincamos com a ideia de seriados, vamos continuar nessa pegada. Digamos que agora os atores principais do seriado passaram a divulgar a sua série. Então, eles são convidados para entrevistas, apresentações, a falarem de seus personagens, e é isso que acontece agora nessa história. Eu vou conversar com eles, pois, afinal, estive na escola Dom Bosco e acompanhei as gravações de alguns episódios. Nessa visita busquei por algumas vozes que compõem o chão daquela escola. Afinal, são as vozes que escapam que compõem essa história. São seis vozes. Seis vozes que quero ouvir.
- E que ouço até sem querer.
- O que disse?
- Eu? Nada!
- Então... São seis vozes que se desenharam. São as vozes daqueles que lecionam Matemática²⁹. Com vocês, as vozes do professor de Filosofia, voz do Adriano Leite. Vozes da Ormisia Rosa,

²⁹ Os nomes dos professores apresentados são reais. Em uma conversa com cada professor, perguntei o que eles prefeririam, nomes fictícios ou não. Ambos decidiram manter seus nomes próprios.

voz da professora que só tem essa escola como chão. Vozes da professora Leila Nogueira, voz de uma professora que começa sua história nessa escola. Vozes da professora que buscou por algo novo, diferente da sua rotina escolar urbana, voz da professora Olga Maria. Vozes do professor Rildo Mariano, voz de um professor apaixonado por Matemática. Voz da professora Valcemíria Tenório, vozes de uma professora que acabara de chegar a essa escola.

5.1 As vozes

Que tal uma breve apresentação de cada um de vocês? Posteriormente, farei algumas perguntas, mas não significa que estamos presos a um roteiro, ao contrário, estamos presos a suas vozes, a vocês. Algum voluntário?

– Hoje sou um professor de Filosofia, ao menos é isso que meu diploma diz, mas na prática sou professor. Apenas professor. Professor de Matemática, de Geografia, de História, de Produção Interativa. Mas, antes de seguir por esse roteiro, segui outros caminhos. Segui por um tempo, e hoje sigo de outro modo, as trilhas da Fé. Também fui agricultor. Em sala de aula, levo as lições desses outros caminhos. E que lições são essas? A lição da humildade, da generosidade, da fraternidade, pois acredito na relação professor/aluno e vice-versa. Acredito no ser humano. E que relação é essa? Uma relação de conhecimento, de comprometimento para aquele que ali está a te ouvir ou não. Se não te ouves, deve perguntar a ti mesmo: por quê? Sou desse lugar, moro em Inocência, isso me faz conhecer algumas histórias a mais. E, em sala de aula há cinco anos, sei que há alunos e alunos, há histórias e histórias. Quando perguntar a ti mesmo: por quê? Só há uma maneira de se obter respostas. Ouvindo. Ouça as vozes, as histórias. É nessa perspectiva que levo minha vida, minha profissão. E, nesta escola, há tantas histórias a serem ouvidas. Por que não as ouvir? Este é meu segundo ano aqui e sempre estou ouvindo as histórias de abandonos, de times de futebol, de rodeios, de sonhos, de tristezas.

– Eu não sou daqui, recentemente meus caminhos me trouxeram para Inocência e para esta escola. Ser professora foi o que deu um rumo em meu caminho. Confesso que minha timidez, minha falta de experiência e até mesmo o curso de graduação que eu fiz não me fazem sentir segura em sala de aula. Tenho muitas dúvidas e inseguranças. Mas eu gosto. Gosto de lidar com as crianças. De receber as cartinhas. De sempre ter um: tia, me ajuda aqui; tia, eu gosto da senhora. Mas trabalhar com uma sala multisseriada no segundo ano que estou lecionando tem sido um grande desafio. Esta escola é um desafio, a vida levada dentro de um ônibus é um desafio, mas sou grata, foi aqui que encontrei oportunidade de trabalhar e apoio, e assim poder seguir minha vida.

– Cheguei recentemente em Inocência e mais recentemente nesta escola. Vim de longe, de onde há mais água salgada que doce. Sou professora há vinte e dois anos. Sou formada em Pedagogia, com especialização em recursos humanos e gestão ambiental e estou cursando outra graduação. Agora estou fazendo o curso de Administração de Empresas. Eu sou assim, agitada, eclética. Acho que a nossa profissão exige isso, exige movimento. Se irei virar administradora? Não sei. Eu não sei o dia de amanhã. Eu não sei onde vou lecionar amanhã, até ontem eu nem sabia da existência desse lugar e hoje estou aqui. Viu? Movimento é preciso. Eu sou assim, em sala de aula, em casa. Veja essa escola, tem uma realidade diferente, uma realidade que eu não conhecia, uma realidade com muitos papéis, inclusive dizem que aqui o trabalho deve ser diferenciado, bem, está só no papel, pois condições não nos dão, mas é, sim, outra realidade, e é preciso reconhecer este espaço, essas histórias, e assim ajudá-los a construir um futuro. Na nossa profissão é preciso que sejamos ecléticos, cada aluno tem uma história, é difícil lidar com tudo, mas o contexto, digamos, principal, cabe a nós muitas vezes dar conta dele.

– Eu tenho minhas raízes fincadas muito longe daqui raízes estrangeiras. Mas estou aqui há tanto tempo, que não sei dizer de onde sou, a não ser que daqui sou. Dou aula há 12 anos, sou pedagoga, mas sempre lecionei em Inocência. Este ano resolvi mudar de ares, foi quase isso que me trouxe para essa escola. Mesmo tendo que encarar a viagem de vinda e ida, eu tenho gostado muito da experiência. Não tenho muito a dizer daqui, cheguei há pouco, necessariamente há 4 meses, mas, se tem algo que me incomoda no trabalho aqui, isto seria pelo livro didático, até comentei com você na sala de aula. Acho que a contextualização feita no livro é tão falsa quanto as máscaras que faço para festejar o dia do índio, da Páscoa ou o desenho que copio para os alunos pintarem. Desenhar. Como gosto de desenhar.

– Eu sou daqui e, quando digo daqui, no momento não me refiro nem ao município, mas à Região da Moranga, sou moradora da região há muito tempo. Este é meu chão, eu estudei e aqui consegui uma oportunidade. No meu chão, às vezes, me pego pensando em dar aulas em outro lugar que não aqui e aí me bate certo medo, eu não sei. Eu acho que não me reconheceria fora desta escola, estou aqui há 11 anos, conheço os alunos, sei de suas dificuldades e potencialidades. Meu esposo é motorista de um dos ônibus, então venho com ele para escola e depois retornamos para casa, eu sei o que esses alunos passam diariamente, todos aqui sabem, mas minha rotina se assemelha mais com a dos alunos, e é por isso que busco outro meio de trabalhar, de materializar o conteúdo, gosto desses materiais manipuláveis e eles gostam também. Trabalhar com os pequenos tem seus encantos e também desencantos.

– Sou apaixonado por Matemática. Dou aulas há tanto tempo que nem sei o tempo exato. Ops, acho que, para quem gosta de Matemática, esta deveria ser uma conta simples. Nesta escola

dou aulas de Matemática nos 7º, 8º e 9º anos, mas também sou Pedagogo e leciono na escola municipal. Este é meu segundo ano aqui, e tenho adorado trabalhar aqui. Você tem apoio, o quantitativo de alunos é menor em sala de aula e a merenda é deliciosa.

5.2 Bate-papo

Muito bem, agora gostaria de fazer algumas perguntas mais específicas, mas fiquem livres para falarem o que quiserem e quando quiserem. Penso no enredo dessa história e uma pergunta fica a me martelar, gostaria de saber: o que é importante para um professor que leciona Matemática em uma escola do campo?

– Primeiramente conhecer a realidade em que você trabalha, conhecendo a realidade, os alunos que você vai.../ vai trabalhar, como são esses alunos? Como te disse, cada aluno você vê que tem uma dificuldade, mas qual é a realidade desse aluno, e uma coisa que eu trago comigo, desde quando eu estudava na faculdade de Filosofia, é conhecer a realidade de cada um, por exemplo, o ambiente do qual você vem, como que é o seu ambiente na sua casa, seu pai, sua mãe, seus irmãos, se você mora com avó, qual que é seu ambiente? (...) favorece o conhecimento do aluno. Você fazendo não uma amizade, mas você tendo a confiança do aluno, fica melhor para você trabalhar. E infelizmente também não tem material didático nas mãos, aí você pode, com um pouquinho de ferramenta que você tem ali, e como estamos todo dia lá em Inocência, então tem acesso à *internet*, tem algum livro, ou pode ir atrás, pegar emprestado com algum outro professor que conhece. Então começa a montar ali, conforme aquele ambiente da escola, o ambiente dos seus alunos, sua forma de trabalhar.

– Por quê?

– É fundamental, pois cada um vem de um ambiente diferente, né? Um seio materno diferente. Com isso você vai ganhando a confiança deles. Acho que, ganhando a confiança deles, ganha-se um pouco da liberdade. Aquela liberdade dele chegar em você e dizer “professor, não estou entendendo isso, pode me ensinar?”. Infelizmente a maioria dos alunos debocha daqueles que vem à frente perguntar para o professor. Por isso eu gosto dessa visão, de ir à mesa de cada um, perguntar qual é a sua dificuldade, o que você não deu conta, posso te ajudar? E assim você vai ganhando confiança. Não é que você vai ser o professor diferente, você vai ser bonzinho. Mas tem que.../ Eu prefiro que eles tirem nota azul sabendo o conteúdo do que reprovando por falta de atenção minha, de eu não ter sentado com eles ali.

- Para o ensino de Matemática no campo, eu busco aplicar o mesmo conteúdo que aplicaria na escola urbana. Não vejo diferença.
- Não há diferença?
- Não.
- Eu acho que o material deveria ser diferenciado, não acho que deva ser tudo igual.
- E o material disponibilizado vem dentro dessa sua perspectiva?
- Eu acho.../ Pelos livros que a gente tem, até te mostrei o livro, ele não vem preparado pra.../ exatamente as crianças que estudam.../ que estudam no campo, né? Eu acho que tinha que vir mais mostrando a realidade deles, e não vem mostrando isso nos livros. Vem mostrando a realidade de uma.../ uma coisa completamente diferente da realidade deles.
- Isso é importante? Por que você acha isso importante?
- Eu acho que teria que ser mais focado na realidade deles, para chegar a um entendimento deles. É bem melhor. Eu acho que seria bem melhor do que você mostrar para eles uma.../ uma pergunta de uma cidade grande, um prédio em que a criança nunca foi e não sabe nem onde passa um prédio.
- Ah! Então eu acho assim, é importante, eu acho importante dar aula de Matemática no campo, porque eu já moro aqui mesmo. Moro no campo, então é.../ e também é.../ eu tive.../ igual eu estou dando aula aqui no campo, estou ajudando as crianças, né? E eu gosto também. Só que o que falta é a tecnologia, porque o planejamento tem que estar sempre pesquisando em livros. Muito difícil ir na cidade para ter acesso à *internet*, pega conteúdo, então é mais livro, então fica uma coisa assim muito maçante, porque sempre é quase o mesmo conteúdo, então, raramente pesquiso em *internet*, para poder pegar conteúdos novos.
- Olha, independentemente de onde o professor de Matemática leciona, é importante ele ter uma formação, a formação básica, ele tem que ser, como podemos dizer, eclético, por que, onde é que ele esteja trabalhando, vai ser uma realidade diferente, vai ter uma clientela diferente, e ele precisa se adequar, adequar a sua metodologia, sua didática a esse meio onde ele vai estar trabalhando. É um universo diferente onde você vai trabalhar, não adianta você achar que você trabalhando hoje na zona rural, em uma determinada localidade, daqui alguns dias, ou meses ou anos, você vai trabalhar em outra achando que vai ser a mesma coisa. Não vai ser.
- São muitas visões do que é importante, visões que em certo momentos se assemelham, ou pelos menos tendem para um mesmo objetivo. Bem, gostaria de fazer mais uma perguntinha

antes de passarmos para a segunda parte dessa conversa. A pergunta é: qual a visão de vocês sobre a escola do campo?

– Olha, na realidade, se você for para o papel, esse universo é lindo, é muito bonito, mas, quando você vem para prática, aí você se depara com uma realidade completamente diferente. Porque primeiro você não tem o ambiente adequado que você precisa trabalhar para se desenvolver um trabalho legal e que possa atender a todas as necessidades desse programa. A escola no campo é linda, mas, quando você chega lá, quando você começa a ter conhecimento de todo o programa na pauta, o passo a passo do programa, quando você vai na íntegra, quando você chega, aí você vem sonhando, né? Nossa, você idealiza uma coisa, quando você chega na realidade você se decepciona, porque não tem nada a ver com a teoria, a prática é completamente diferente.

– Como você vê essa distância?

- Eu vejo assim: a educação no campo, ela tem um objetivo, prender o aluno na zona rural no campo, só que vamos analisar, com a realidade que esse aluno vive, e se esse aluno quer continuar nessa mesma realidade dele. Quando você começa a conversar com eles e você pergunta, é 0,1% que quer continuar. Os outros, eles sonham diferente, eles têm perspectivas diferentes, objetiva coisas diferentes, então eu acredito que o programa atenderia de fato se na escola do campo, tudo o que era necessário para desenvolver uma educação no campo de qualidade e fazer com que esse aluno se apaixonasse pelo campo e não quisesse sair, então eu imagino assim: imagina você chegar numa escola, você tem um laboratório de Matemática, onde você tem uma tecnologia de ponta no campo, quando atende todas as necessidades, e onde você desenvolvesse.../ desenvolva problemas tecnológicos, que faça com que esse aluno se apaixone cada dia, ou que você traga programas que façam com que ele aprenda a lidar com a terra, a lidar com sementes, a lidar com a pecuária, enfim, esse aluno vai se apaixonar por essa região, então vai atender todas as suas perspectivas dele no campo, então ele não vai querer sair, ele vai querer continuar no campo, a escola do campo tem que oferecer essas condições para eles, além do que ele imagina que seja, mas na realidade isso não acontece, né? Quando você vai realmente para realidade, você vê que isso não acontece, nossa, em muito pouco, muito, muitos poucos lugares, né? Então, isso faz com que a escola do campo não atenda o que realmente deveria.

– Quer ver outro detalhe? Começa pela própria lei, você começa a analisar por aí, então, quando você pega, se é educação do campo, todo o material pedagógico, didático, deveria ser voltado para o campo, e na realidade não é. Então o livro que é adotado na zona urbana é adotado na zona rural. Aí quer que o professor faça mágica, e trabalhe diferente e atenda o programa da

educação do campo. Como? A não ser que algum tenha aprendido a fazer mágica, porque eu nunca aprendi.

– Precisa ser mais focado na realidade deles.

– Acredito eu que tanto a escola do campo quanto a escola do centro urbano podem oferecer o mesmo ensino, não tem que ser diferente.

– Olha, eu nunca tinha trabalhado na escola, vamos dizer assim, rural. Como eu te disse no começo de tudo, foi é.../ um desafio. Desafio do quê? Você deixar a sua casa, sua família, entrar no ônibus igual a gente entra, que você não sabe se vai chover de tarde, se você vai chegar cedo em casa, é igual eu trabalho em outra escola, se você vai chegar a tempo de, da.../ lecionar naquela outra escola. Você chega cansado, só que eu vejo assim, cada realidade é uma realidade, tem muita diferença de uma escola rural para uma escola urbana. Muita diferença. Igual eu te falei, vai depender muito da sua forma de trabalhar também. Então o que falta em uma escola rural, *internet*, que seria fundamental uma *internet*, você trazer esses alunos em uma sala de tecnologia, né? Passar um.../ jogos matemáticos, alguma coisa on-line seria interessante, um desafiar o outro ali, ou você ter uma página no *facebook*, você pode estar deixando alguns joguinhos, deixando alguns exercícios para eles fazerem. Mas também é difícil, pois esses alunos não têm acesso à *internet* em casa. E a escola não ajuda. O que acontece, querendo ou não, volta naquele tempinho lá que não tinha nada. Não dá nem para ficar passando tarefas para casa, porque, se você pudesse passar uma tarefa para eles trazerem na próxima aula e você desse uma olhada, é diferente, mas como passar tarefas? Existem alunos que chegam muito tarde e casa. No meu ponto de vista, falta alguma coisa na estrutura da tecnologia mesmo,

– Minha visão sobre essa escola, eu acho assim, é.../ ela é uma escola boa. Eu acho que se tivesse a *internet* aqui, eu acho que seria.../ ela ia evoluir mais ainda, ia ter mais.../ porque ia ter como os alunos pesquisar trabalhos, os professores também fazerem atividades e pesquisarem os conteúdos diferenciados, né? Principalmente no meu caso, que tenho um aluno com laudo na sala. Porque sempre tem que estar colocando atividade diferenciada, conteúdos novos, jogos. Se tivesse um computador na sala, para ele já ir jogando diretamente no computador ou fazendo a atividade no computador ajudaria muito.

– E a tecnologia sempre aparecendo, ou melhor, não aparecendo.

– Só que o que é bom é que a escola tem o *data show*, tem um *data show* aqui muito bom, só que tem aquela visão, você tem que chegar em casa, e aquele desafio, né? Você trabalha em outra escola, para você ter um tempo para baixar uns vídeos, até conversei com você, né?, Sobre

uns vídeos para gente está passando, mas primeiramente é preciso ver esse vídeo, você tem que conhecer o material que você vai está trabalhando, eu gosto muito disso, de me preparar para dar as aulas, é preciso ler o livro que eu estou trabalhando antes, vê os exercícios para trabalhar antes, que eu não gosto de chegar na sala de aula e ser dominado por um aluno, jamais. Então eu.../ eu tenho que entrar na sala de aula sabendo o que eu vou fazer, e é a mesma coisa com o vídeo, ver o vídeo que eu vou passar, o que vou tirar desse vídeo, que conteúdo eu quero que eles trabalhem com aqueles vídeos, para que vai servir aquele vídeo pra mim, pra que vai servir aquele vídeo para aqueles alunos, qual é o meu objetivo central daquele vídeo, então seria muito interessante a questão nossa, se tivesse tecnologia aqui, vou te falar, era outra escola, não ia perder jamais para escola da.../ da área urbana.

– O que sustenta um jovem na escola? Não é o professor que sustenta um jovem aqui na escola. Ah, eu gosto tanto daquele professor! Mas não era essa a intenção, que ele gostasse de mim. Minha intenção é que ele goste da minha matéria, que ele aprenda a gostar da Matemática, que a gente está falando de Matemática. Então, para ele gostar de Matemática, ele tem que gostar do professor. É a mesma coisa lá em casa, para eu gostar do meu pai, da minha mãe, ou dos meus irmãos, você tem que gostar do ambiente em que está vivendo. Então, qual que é a diferença? Por isso que eu te falo: conhecer o aluno nesse aspecto, conhecendo o meu aluno, eu vou saber como que ele é na casa dele. Então (...) a dificuldade não é aquele aluno que tem dificuldade, o desafio dele está lá na casa dele, como que é o ambiente dele, ele é criado pelo padrasto, por uma avó, o irmão mais velho que bate nele, ou o pai e a mãe não estão nem aí pra ele, então, querendo ou não, vai mudar ele, a partir do momento que eu sei a origem dele, eu vou saber trabalhar com ele, e, se for preciso na reunião de pais e mestres chamar o pai ou o avô para conversar, nós vamos chamar e a gente tem que conversar, só que aí que tá, por ser de fazendas (...) é mais complicado você lidar com uma situação dessa, tá? Você não vai conseguir mudar o mundo não, você vai mudar o quê? Alguma coisa ali, a forma dele trabalhar com o neto, ou com o filho (...), você entendeu?

– Por que você acha que o fato de ser rural, isso se reforça mais?

– Eu acho que a questão de ser mais delicado, por exemplo, é o fato de que andamos uma hora dentro daquele ônibus ali, a gente reclama, agora você imagina esses alunos, cada um chega em um horário diferente em casa, é oito horas, nove horas, é dez horas da noite, vinte e duas horas, e aí? Ele chega em casa, ele toma um banho, janta, aí o desafio, você não pode passar tarefa, porque imagina ele chegando em casa vinte e duas horas e tem que fazer uma tarefa, um exercício, de Matemática ainda, afinal ele odeia Matemática. Então por isso eu falo que ele não

pode odiar Matemática, passo o exercício, ele conseguiu, vamos corrigir juntos, você viu lá na sala de aula, vamos na lousa, vamos fazer uma revisão para prova, vamos na lousa, qual é a sua dificuldade, chamar aqueles alunos que têm dificuldade, você mesmo viu o desafio ali, ele vai lá, os que estão sentados nas carteiras vão debochar dele, mas daí, quando vai aquele que é o bonzão, que entende tudo, ele passa a mesma dificuldade que aquele que não sabe nada, é onde aquele que não sabe nada acaba aprendendo com aquele que.../ que mostrou que sabia tudo, então eu vejo, mais ou menos assim, o que eu vejo da sociedade é assim, nada se cria, a gente cópia muito o que o outro faz, eu sou professor hoje, mas eu tive os professores que me espelharam a chegar a ser professor, eu.../ (...) aprendendo um pouquinho com cada um, da mesma coisa assim, não é que o aluno vai, o aluno vai ser igual ou semelhante ao professor, mas ele vai ver que ele precisou o quê, mudar a forma dele pensar, a forma de interagir, não é só gostar da Matemática, gostar das outras matérias também, só que, infelizmente, um professor trabalha de uma forma, o outro trabalha de outra, o outro trabalha de outra forma ainda, então infelizmente a cabecinha dele vai ficando confusa, ‘é o mesmo ambiente da casa que ele vive’, talvez o pai trata bem, mas a avó ou a tia ‘não está nem aí para ele’, e o que seria.../ o que ele precisa, não seria uma atenção, um afeto.../ então onde que tá o erro? É no professor, ou ‘em’ casa, por isso eu te falo, é um desafio, se você conversando com eles ali, ‘faça’ essa experiência para você ver, ‘você vai ouvir’ isso daí meu pai não está nem aí para mim, ah, meu pai me deixa de lado, meu pai quer ir jogar bola com os amigos de domingo, ir pescar, não fica em casa, ou seja, não tem atenção, e, quando você para pra conversar, você pergunta: que time você torce? Ah, eu sou corintiano, nossa, viu, o Corinthians jogou ontem, nossa, você viu, jogou bem e tal, você ganhou ele. Ah, professor, oh, eu vi uma imagem no celular aqui, do Corinthians que eu gosto, aqui, oh, ou seja, o que que falta então (...), mas para mudar eu vejo ‘que não é’ só aqui o professor não, tem que vir do corpo docente da escola, então interagir, direção, coordenação e os professores, senão você não faz diferença nenhuma.

– Sensacional, vamos dinamizar essa conversa. Vamos à segunda parte da entrevista.

5.3 Agora é com vocês!

Agora gostaria de fazer tipo uma dinâmica com cada um de vocês. Vou passar a bola para vocês. A ideia é a seguinte: eu tenho aqui quatro folhas de papel sulfite, em cada uma delas tem um tema escrito, visando uma temática dessa história. Vou pedir que, um por um, escolha um ou mais de um tema e fale sobre o escolhido. O primeiro tema diz: “Quando eu vou, às

vezes, dar um exemplo, eu começo a citar boi, hortaliças, verdura”. O segundo tema é: “Vamos aos saberes locais, porque eles também foram acumulados pela humanidade”. E o terceiro vai tratar sobre: “Matemática é matemática, ou tem matemática do campo?”. E por fim, o último tema é: “A escola pode ajudar nessa formação deles, ajudar na família, no cultivo, no plantio”. Quem começa?

5.3.1 Adriano

– Adriano, podemos começar com você?

– Sim.

– Por favor, fique à vontade.

– Falar de Matemática é falar da vida, do cotidiano, da sociedade, porque ela está inserida no dia a dia, desde o momento que você acorda, há matemática, no horário, então é números, a hora de você almoçar, a hora de você ir para escola, a hora que você vai fazer o dever de casa, é tudo números, então a Matemática, querendo ou não, ela está no nosso dia a dia, e falar se tem uma Matemática específica do campo, eu posso dizer que não, mas a gente pode estar inserindo no contexto, ‘na realidade’ dos alunos, por exemplo, a quantidade de animais que tem uma fazenda, boi, porco, enfim, o número de pessoas que moram naquela fazenda, de funcionários que tem, então, querendo ou não, tudo é números, então a Matemática, no decorrer da história, ela vem mostrando para gente que ela é fundamental no nosso dia a dia, por isso digo que a Matemática é uma só, ela é única, ela está em nós, no dia a dia, a partir do momento que alguém te pergunta: você é filho único? Não, eu tenho um irmão, sua mãe e seu pai têm dois filhos, então é números, então eu disse para você, a hora que você levanta e a hora que você vai dormir é números, eu levanto às 6 horas da manhã e vou dormir às 20 horas, é números, então a matemática está inserida na gente.

O que é difícil é mostrar para os alunos que ela é fundamental, que ela é importante, esse é o desafio do professor de Matemática, alguém que está dentro da sala de aula e tenta passar Matemática, mas não é impossível, é, no campo falta ainda algumas ferramentas, por isso que às vezes é, até gostei da pergunta aqui, que pode estar citando boi, verdura, enfim, uma prova até que você me ajudou a elaborar, estava lá uma pergunta lá, Mariana tem 7 bolsos e cada bolso tem 7 estojos e cada estojo tem 7 canetas, eles não entenderam o que você quis dizer, aí eu falei: pessoal, imagina uma fazenda, uma fazenda que tem 7 piquetes, cada piquete tem 7 novilhas, quantas novilhas tem na fazenda, eles entenderam. Então essa pergunta me fez

lembrar daquilo ali, então (...) você até pode estar colocando a realidade deles, porque eles estão no campo, até seria mais fácil, mas não tem esse material específico para o campo, seria interessante, né? Eu mesmo não conheço, ninguém me apresentou um material assim, eu nem sei se existe, mas é interessante, mas a gente tenta assim, focar essa questão para o campo, porque é a realidade do freguês, não tem como você fugir da Matemática, não tem como você fugir dos números, eles vão te perseguir, do seu nascimento até a sua morte, você teve uma hora para nascer e vai ter um horário para morrer, para deixar essa sociedade.

Então eu posso falar em sociedade, que é a minha área específica, filósofo, a sociedade é o nosso cotidiano, nós sem a essência que é o ser humano, ‘o ente mesmo’ de cada um, precisamos do quê, conhecer quem somos, por isso eu coloquei o raciocínio lógico, a gente usa a mente para a gente poder viver em sociedade, respeitar o semelhante, que somos feitos um à imagem do outro, sou filósofo, mas acredito na religião, nos feitos.../ Deus criou o mundo, eu acredito nisso, não acredito naquela teoria científica, mas Deus criou o mundo, então, se Deus criou o mundo, ele te fez sua imagem e semelhança, então eu acho que ‘nenhuma’ religião vai falar para você matar, você roubar, você furtar, pelo contrário, que você se.../ conheça que você está errado, que você pode seguir no caminho certo, então eu acho que assim, você tem que viver em sociedade respeitando o próximo, eu gosto de citar o exemplo do espelho, a nossa vida é como um espelho, a partir do momento que você acorda de manhã e você olha naquele espelho e ele reflete para você a sua imagem, ele é você, e você gosta de você ali, você se valoriza, mas, se você olha naquele espelho e você não gosta do seu rosto, seu cabelo, se você está no espelho e você não gostou de você, você está de mal com você mesmo, então isso é um espelho, a sociedade é como um espelho, tudo o que você faz reflete para você, então, se você faz coisas boas, automaticamente vai atrair coisas boas, se você faz coisas negativas, coisas ruins, esse mal infelizmente vai ser atraído para você (...).

Então não tem como fugir da matemática, como eu já te falei, está no nosso cotidiano, sempre você vai ver números, eles vão te perseguir, agora o interessante é você trabalhar esses números. Como assim trabalhar esses números? Dinheiro, nossa, eu quero dinheiro, como você vai fazer dinheiro, render para você, para ter mais, menos (...) então é por isso que eu falo: a gente depende de uma educação boa, a matemática te dá uma forma de raciocínio fundamental para você ser alguém, a questão de pensar em números, e esse número, quando eu penso em números, eu penso em dinheiro, mas no dinheiro honesto, dinheiro digno, como eu vou ganhar dinheiro através da minha mente, através da minha inteligência, e tem outras matérias que vai te ajudar a ter uma orientação, mas eu colocaria a matemática como a fundamental, vai ver uma

língua portuguesa que vai dar um parâmetro, que vai ensinar a escrever corretamente, a falar corretamente, para você se comunicar com alguém, você precisa de um raciocínio bom, bom, e um raciocínio bom seria o quê? Justamente a Matemática, não sou formado em Matemática, mas hoje eu posso dizer para você assim que acredito (...) e se um dia eu for fazer uma outra faculdade, eu vou escolher Matemática, eu gostei, como diz, é muito gostoso, você vê, você pode ajudar as pessoas, porque a Filosofia te dá esse parâmetro, de você ajudar a sociedade, mas eu vejo que a Filosofia e a Matemática caminham juntos, porque você pensar em algo, fazer algo, você precisa ter uma mente boa, ter uma mente pronta, uma memorização, ‘seria isso’, raciocínio logico através de uma boa Matemática.

– Obrigada, Adriano. Leila?

5.3.2 *Leila*

– Fique à vontade para escolher, Leila.

– Eu vou escolher esse: Matemática é Matemática ou tem Matemática do Campo.

– Então me fale sobre ele. Para você Matemática é Matemática, ou há Matemática do Campo?

– Acredito eu que Matemática é Matemática em todo lugar, e o ensino é o mesmo. É que eu acompanho o currículo, eu acompanho o direcionamento da escola, do estado, enfim, o que eles planejam, e é isso, eu acho que não tem diferença não.

– E nos planejamentos, você percebe algo específico?

– Não, tudo é igual.

– Tudo é igual?

– Uhum.

– Obrigada, Leila. Ormisia, pode ser?

5.3.3 *Ormisia*

– Então, eu vou escolher esse tema, porque é sobre os exemplos, né? Sobre a atividade de Matemática, que eu costumo usar também, é que às vezes eu vou dar um exemplo, começo

também citando o nome de bois, animais, ou, quando eu vou dar um probleminha, então, ao invés de eu colocar doces, balas e essas cosias, eu já coloco a realidade deles.

– Tem material voltado para a realidade deles?

– No caso aqui na escola não. Mas o que eles convivem na fazenda, né? Então, geralmente, peço para eles, quando a mãe for tratar das galinhas, conta quantos pintinhos tem, ‘então é assim que a gente’ faz, que eles vão fazendo assim.

– Hum, então você traz a realidade deles para a sala de aula.

– Trago a realidade deles para sala de aula.

– Obrigada, Ormisia. Valcemíria, que tal?

5.3.4 *Valcemíria*

– Fique à vontade, Valcemíria.

– Posso escolher mais de um, né?

– Claro.

– Vamos começar por essa.

– Por essa?

– É.

– Vamos aos saberes locais, porque eles também foram acumulados pela humanidade, (batida na porta) fale sobre ele.

– Ocorreu uma falha técnica, desculpa aí. É essa questão aqui. Os saberes locais porque eles também foram acumulados pela humanidade, ou seja, vamos pensar na localização onde encontra-se a escola do campo, a comunidade do entorno, e então as pessoas.../ as primeiras pessoas que habitam essa localidade com certeza têm muito a ensinar para a geração que está chegando agora. Então.../ se pensa em educação do campo, não se pode jamais deixar esses saberes esquecidos, tem que trazê-los para a realidade, para a atualidade, e começar a trabalhar com os alunos esses conhecimentos, que com certeza eles já detenham alguns.

– E você acha que isso acontece aqui?

– Onde estamos?

- Isso.
- De forma alguma, até porque aqui não é uma escola do campo. É uma escola regular no campo.
- Ok, mais alguma coisa sobre essa?
- Hum hum.
- Você quer falar de mais alguma?
- Essa aqui, oh.
- Essa?
- Matemática. Matemática é Matemática ou tem Matemática do Campo? Nossa, Matemática é Matemática em qualquer lugar, não é? Não existe uma Matemática específica voltada para o campo, de forma alguma, Matemática é Matemática em qualquer lugar, independente, pode ser no campo, pode ser na cidade, pode ser qualquer que seja, vai ser Matemática.
- Vamos confrontar essas duas perguntas então. Olha, vamos aos saberes locais, porque eles também foram acumulados pela humanidade. Matemática é Matemática, ou tem Matemática do Campo? Se eu considero os saberes acumulados, quer dizer, que estou considerando o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula, pode ser que eu tenha uma Matemática diferente? E pode ser que não?
- Uhm. É, a Matemática que eles trazem é uma Matemática prática, eles não têm conhecimento da teoria, eles têm a Matemática prática, então, de repente tu colocas um problema, certo, a complexidade, a formulação do problema para eles pode ser um absurdo, mas eles podem transformar na prática com muito mais facilidade.
- E aí não tem Matemática do campo?
- Não tem Matemática do campo. Tem a Matemática que é aplicada no dia a dia deles.
- Muito bem, mais alguma coisa?
- Ham. Essa questão aqui, a escola, eu vejo assim, a escola é o caminho que vai poder ajudar esse aluno do campo, né? A colocar o conhecimento que ele tem em prática, que ele adquiriu lá com os pais, vendo o trabalho do pai no dia a dia, que ele conseguiu aprender isso, e isso aqui, ele vai trazer esse conhecimento para cá, digamos assim, de uma forma rudimentar, a escola vai ajudar ele a lapidar esse conhecimento, ele vai aprender esse conhecimento e vai voltar com ele mais lapidado para os pais, e de repente vai estar ajudando o pai nesse plantio,

nesse cultivo, dessa hortaliça, dessa verdura, enfim, desse legume, que o pai cultivava de uma forma, e ele aprendeu lá na escola uma forma mais fácil, de ele plantar, cultivar e colher melhor os frutos, né? De repente a escola.../ a escola pode estar ajudando sim, se for realmente uma escola do campo, que tenha todo o aparato do campo, com certeza vai ajudar, e a renda vai melhorar, a qualidade de vida também vai melhorar.

– Muito bem. Mais alguma coisa?

– O que a senhora deseja?

– Eu nada, só que você me responda às perguntas, fique à vontade.

– Essa exemplificação aqui, ela é muito prática, boa, se você chega na sala de aula, você começa a falar, se você está lá no campo, você tem que ter muito cuidado com o seu linguajar, se você está no campo, você não tem que falar cientificamente para um menino, porque ele não vai entender do que você está falando, então tu tens que falar algo que está no contato dele, que ele tenha vivência, que ele tenha conhecimento, então, se você chegar para ele, e você começar a falar dos animais que ele conhece, dos animais que ele está em contato no dia a dia, da verdura que ele conhece, da hortaliça que ele conhece, ah, o aprendizado vai fluir com muito mais facilidade, então vai ser bom tanto para quem está ensinando quanto para quem está aprendendo, vai ser uma troca, na verdade.

– É, você acaba trazendo o aluno, acabando com os bichos de 7 cabeças da sala.

– E facilita a aprendizagem do sujeito.

– Muito obrigada! Ham! Quem se habilita? Olga?

5.3.5 *Olga*

– Qual você escolhe, Olga?

– Esse aqui.

– Ok, o que você entende sobre ele? O que você gostaria de falar sobre ele?

– Aqui está falando sobre os saberes populares, que a gente acumula pela sociedade. Eu acho que é tudo o que a gente aprende, desde que a gente nasce, como a nossa mala, que a gente traz.

– A nossa bagagem?

- A nossa bagagem, que a gente traz desde o começo, até a gente chegar até o final, né? A gente sempre vem acumulando.
- Você acha que ele, dentro da escola, tem que ser reconhecido?
- Tem.
- Você acha que?
- Todos os cursos que a gente faz pede para gente sempre reconhecer tudo.../ toda a bagagem que a criança traz, que criança nenhuma chega sem bagagem na escola.
- É.
- Sempre tem alguma coisa para te ensinar, para te mostrar.
- Certo, Olga, obrigada. Rildo?

5.3.6 *Rildo*

- Rildo, o que você escolhe?
- A escola pode ajudar na formação deles, ajuda a família no cultivo e no plantio [fez a leitura do tema escolhido]. Então coloco assim, que, com certeza, a escola ajuda e muito os alunos a aprender com o plantar e o medir, que a Matemática ensina, a usar as ferramentas na sala de aula. Cultivar os alimentos saudáveis através da cantina, então a cantina ajuda muito. Então, eu mesmo não gostava de comer verdura, eu fui aprender nessa escola, em casa, minha mãe fazia muitas verduras lá e eu não queria comer. Na escola eu fui aprendendo, eu vi as crianças aqui, adoram as merendas, feijão, muitos comendo tomate, beterraba, eu odeio beterraba. Eu estou aprendendo com a Miriam, minha esposa, que.../ (risos), que se esforça muito, no suco, né? E assim por diante. A criança, o que põe no prato ele come, como tudo isso é fundamental, ensinar também os pais que as verduras são saudáveis, que vieram da terra, cultivadas sem agrotóxico, né? Ajuda-os a fazer a horta, a plantar, a cultivar os alimentos, então é isso que eu.../ eu entendi nesse texto.
- Ok, só isso?
- Só isso.
- Muito obrigada!

5.4 (Des)encontros

Num belo dia essa história me surpreendeu, de uma maneira da qual eu não... da qual jamais sequer poderia imaginar. Enfim, em frente à escola, no horário de saída, um encontro. Um encontro que vezes ou outra acontecia, mas este não foi somente um mero encontro. Talvez fosse melhor ter ocorrido um desencontro. Na verdade, um (des)encontro ocorreu.

O Narrador, que, até então, Ronilce confiava como um parceiro nessa história, parece ter se enciumado um pouco com a conversa de Ronilce com os professores da escola. Viu que ele não era a estrela única do trabalho. Bem, na verdade, talvez não fosse nem uma das estrelas. Afinal, que fez ele além de dar língua a afetos da escola?

Agora lá estão o Narrador e a Ronilce, com os olhos fuzilando um ao outro. De um dia de sol radiante passamos para um pôr do sol acinzentado ao som de trovadas e iluminado pelo clarão dos raios que do céu traziam a ira dos deuses.

– Eu não sei o que anda passando em tua cabeça. Essa é a minha história.

– Oi? Posso saber o que está acontecendo?

– O que está acontecendo? É tu te achando. Por que tu te atreves a escrever o que é meu? Essa história é minha. É tão minha que tu precisas de mim para contar a história. Tu não é nada aqui. Para mim, basta! A partir de agora conto as histórias que eu quiser, trilharei pelos trilheiros que eu quiser. Ah! Toda essa tua fala de trilheiros, de caminhos, de (não) histórias, de vozes que escapam. Não é tu, sou eu. Quem tu queres convencer? O que tu queres fazer? Uma dissertação? Chegou se achando, fazendo um momento glamour. Esquece, essa história é minha. Esse campo é meu. Essa escola é minha. Essas vozes são minhas. Elas gritam, ecoam em tons de felicidades em dias de primaveras à beira de águas salgadas com cortejos que eu proporciono. Ou tu pensas que minhas constantes vindas aqui são apenas para mostrar minha benevolência? A história é minha. É tão minha que teus leitores gostam da história que eu conto e não da tua história. Está te achando demais. Sou eu quem dá vida à história que tu dizes contar.

– Ora, quem pensa que é? O que te autoriza a dizer que essa história é sua? O fato de estar narrando? Ora, quanta inocência minha acreditar em suas histórias, em suas palavras maliciosas. É incontestável que você já estava a arquitetar toda essa trama. O que autoriza dizer que essa história é sua é o fato de acreditar que suas terras lhe dão aquiescência. Suas terras, seus gados, seus tratores para mim de nada valem!!! Você se acha, só porque é fazendeira. Você pode acreditar que isso lhe dá um certo poder, mas para mim isso de nada vale. Fique você sabendo que essa história não é minha e nem sua, ela é dessa escola, é dessas vozes, é dessas

crianças, ela é de todos que querem ouvi-la e depois, quem sabe, contá-la. Quanta prepotência a sua ao afirmar que essa história é de alguém. Como pude me esquecer de como és capciosa?! Sua arrogância e todos esses ouros que carregas para cima e para baixo ostentando sua futilidade não lhe dão o direito de chegar nessa escola como se fosse sua, de presumir que pode sair roubando a história dos outros. Sua imponência e todas tuas roupas extravagantes não me assustam mais. Você já não tem mais o poder de me oprimir, você não me fará mais me encolher no canto da sala.

– Tu não percebes? Ou não entende? Essas terras são minhas, esse povo me pertence. Sou eu quem dito as leis por aqui. Se digo que essa história é minha, então é minha. O que tu não entendes nessa simples frase? Sou eu quem determina o que meus alunos vão aprender, sou eu. Eu determino o que se planta nessas terras, eu digo o que se cria. Tu não és nada aqui, ainda não percebeu que estás aqui como uma mera coadjuvante? Tu só estás aqui porque eu deixei. Arrogante eu? É tu que és mal-agradecida e ainda te falta educação. Ponha-te no teu lugar. Lugar de alguém que está abaixo de mim. Como ousa me olhar de igual para igual. Você é apenas uma professorinha. Professorinha? Não, tu não passas de uma estudante que vive de bolsa. Bolsas que meus gados, minhas terras patrocinam. Abaixei o tom de tua voz. Nessa terra, nessa escola, só uma voz ecoa. Somente minha voz ressoa. Minha voz.

– Mas vejam quem resolveu tirar as máscaras. Vai, continua, não para não. Faça essa sua voz retumbar pelos quatros cantos dessa escola, dessa terra. Mostra-se! Exponha-se para aqueles que você compra com discursos vazios de amor e preocupação. Não, é tão fútil que seu discurso não repercute por esse caminho, você os compra com dias de primavera? Sim, tornando suas falas ainda mais mesquinhas e vazias. Os dias de primavera vêm para afogar a dor que você cultiva em seus corações, com esses dizeres que os colocam como seres medíocres, abandonados à própria sorte, esquecidos pelo sistema. Bem, de certo modo é verdade, mas, se existem pessoas que estão nessas condições, é porque existem pessoas como você, que espalham essas alocuções da mesma maneira que uma erva daninha se alastra pelo quintal e vai consumindo, destruindo tudo que ali existe.

– Tu realmente acreditas que essa história é tua? Preciso dizer que ver tu lutando tanto por essa história, por essa escola, por esse povo, me deixa até comovida. Mas essa terra já tem dono. Chegou tarde, aqui não é mais terra de ninguém. Sou eu que dou a esse povo o sonho de um futuro melhor, sou eu. Se não viesse à escola, eles não teriam nada. Seriam somente um monte de crianças excluídas. Sou eu que proporciono um mínimo de igualdade. Tu chegaste agora e quer saber das coisas. Eu amo esse lugar, amo essas crianças, eu vi esse lugar se formar, conheço

cada pedaço dessa região como a palma de minha mão. Não venha com esse papo furado de tirar as máscaras. Tu não conheces essa realidade. Como pode querer contar essa história? Você não carrega essas marcas. Quem é mesquinho nessa história? Eu? Não, não mesmo! Egoísta, mesquinho, prepotente é tu de negar a verdade a essa história, de deixá-la assim sem profundidade, intensidade. Só eu posso proporcionar isso! Eu conheço as dificuldades, as marcas, as necessidades desse chão. Só eu posso contar essa história!

– Não sei por que me assusto com esses discursos em que o poder e o amor prevalece. Só gostaria de entender esse amor. Amor e futuro. Amor em sua forma genuína não consiste em comprar o outro com livros, viagens, chocolate, promessas de um futuro longe desse chão. Como podes dizer que ama esse lugar enquanto promete um futuro longe daqui? Promessas. Não passam de promessas, palavras jogadas ao vento. Não nego suas marcas, não nego que essa história é sua também. Não estou discutindo a verdade da história, menos ainda quem é seu dono. Devia saber, já que diz narrar essa história, que não defendo sujeito, nem verdade, busco pelas possibilidades. Essa história desenha uma pequena parte desse chão e suas pegadas. Ainda assim você acredita que essa história é sua? Que ela é uma propriedade? Suas palavras me atravessam, me fazem sangrar. Não menospreze minhas marcas, faço parte desse espaço tanto quanto você.

– Professorinha, professorinha, tu realmente não aprendeste nada na escola e pelo visto o tempo que passaste aqui foi em vão, já que não compreendes que essa briga não vai dar em nada. Em terras de ninguém quem chega primeiro vira rei. E eu estou aqui muito mais tempo que tu. Não perca teu tempo, aceite que tu não és nada. Procure entender como funciona um latifúndio, não cai nesse papo furado de democracia, então venha conversar comigo. Acredite, nesse fim de mundo os coronéis ainda reinam e sou eu quem reina por aqui.

– Quem disse que não acredito? Eu sei bem como funciona essa terra, mas não me importo com seu latifúndio, nem com suas camionetes, nem com a quantidade de cabeças de gado que tem no seu pasto. Se aprendi algo ao longo dessa história, é que esse povo que você explora tem lutado, resistido, feito história, contado causos depois de um dia de labuta. Não, eu não posso mais simplesmente olhar o que você faz e aceitar. Eu quero contar causos como eles. Eu cresci ouvindo-os à luz de lamparina e estrelas. Eu percorri por suas e tantas outras terras em cima de latões de leite tirados com as mãos desse povo que levanta antes do sol, andei a cavalo contando as cabeças de gado, apartando os bezerros das vacas leiteiras enquanto sentia o vento trazer o cheiro do mato. Você tem suas histórias e eu tenho as minhas. E eu vou lutar por elas. Eu vou lutar pela democracia. Eu vou lutar. Pode gritar, processar, fazer o que quiser. Eu acredito que

as histórias têm o poder de transformar, de nos levar para outros lugares... e é por essas histórias que luto, não pela minha ou pela sua, mas por histórias, histórias de um povo que movimentam esse país. É nisso que acredito e é por isso que luto. Você não pode tirar isso de mim.

– Diga-me, tu realmente acreditas nesse monte de coisas que está falando? Não sei o que sinto por ti. Eu realmente não sei!

– Eu...

– Ah! Não me interrompa, não vê que estou ocupada?

– Preciso dizer algo...

– Não me interessa, saia daqui.

– Como podes fazer isso? O que quer dizer? Não tenhas medo, pode falar.

– Ahhhhhh, basta!

– Preciso falar, preciso esclarecer.

– Tu ainda insistes em nos interromper.

– Sim, preciso dizer, revelar algo, preciso contar quem realmente narra essa história.

– Estou confusa. O que tu estás dizendo? Até a Ronilce sabe que sou eu quem narra essa história.

– Não, você não é capaz de narra essa história, tudo isso não passa de um golpe seu, para se manter no poder, para mostrar a esse povo quem manda. Essa história foi narrada por um Narrador que sabe como é levantar pela manhã e caminha pelos trieiros sob o escaldante, nem eu, e nem você, minha cara fazendeira, somos o Narrador dessa história. Um Narrador que compreende que, se não fosse pela Ronilce, que vive essas histórias em sua carne, eu não teria tinta para escrevê-las. No fim das contas, acho que essa história não é nem minha, nem sua. É nossa. É de quem...

– Não, não. Do que tu estás falando?

– Nem eu fui capaz de perceber. Quanta sutileza. Acreditei que você narrava essa história.

– Ele não pode, é só...

– Ele pode, só ele poderia contar. Essa história tem um corpo, tem uma voz... uma voz que é oprimida por pessoas como você. Um corpo que carrega as marcas de seus chicotes, de seus cassetetes...

– Mas... Como???

– “Descalço ele ia andando. Em seu caminho, um trieiro curto, cacos: de vidros, de sonhos, de pesadelos não terminados. Ir adiante sempre. Este seu lema, este seu estratagema. A quem se

reporta? A quem? Ninguém de seu que lhe confiasse os sonhos. Ninguém no chão de minúsculo ser para lhe ser companhia em hora tão sem graça. Dizer o quê, então, sabendo que ouvido algum escutaria suas queixas petrificadas? Como sair do trieiro, se fora dele facilmente se perderia, tonto e domável? Pudesse ao menos voar, sair dali voando, até o cume dos montes de onde se via a beleza do mundo... Delírio isto. Delírio de sua cuca que ardia sob o escaldante sol. Aliás, o sol era sua companhia bem presente. O sol e seu brilho que machuca. Mas, incrivelmente, ele, o homem que seguia pelo trieiro, não sentia dor alguma senão a dor do espírito. Sim, doía-lhe o espírito. Doíam-lhe também outras partes do corpo. Ao caminhar, miragens de um poço imenso de água fria lhe aparecia ao longe. Mergulhar para aliviar a dor do espírito... Isso. Também beber uma água agradável, enterrar-se na areia de temperaturas amenas. Isso. Também outras coisas mais, que só o momento suscitaria. Indispensável um momento de reflexão acerca do passado. Retroagir a uns passos vacilantes antes dados. Quem sabe um renascer no meio do caminho. Quem sabe uma resolução... Daí que o pobre homem imaginava que tudo era difícil, que tudo sobremaneira era inelutável. Viver sem alvo certo, sem rumo certo. Dizer e não sentir algo além de tonturas, assumir a dor de ter que respirar um ar atmosférico tão ilógico. Sim, cavar até achar o sentido de ser e não poder, de continuar mesmo extasiado, mesmo um pouco doentio. Sensação estranha que o pobre o homem sentia. Sensação de esperança. Ideia serena de que além do mormaço do cerrado em chamas existe um paraíso, uma bela e farta mesa preparada para ele (e os outros...). Dizia a si mesmo que se chegasse até esse lugar certamente voltaria para contar aos seus. Ruim por demais pensar só em si mesmo. Egocentrismo exacerbado. Mas, será que acreditariam em suas palavras, seu delírio já comprometido pela loucura? Talvez, quem sabe. Quem sabe ao menos uma vez na vida ser reconhecido como o anunciante da nova vida, de novo tempo. Então precisava seguir andando. Seguir sempre, sem pestanejar. Jamais pensar em voltar, porque o trieiro só leva, não traz nunca. Nunca mesmo. Que o digam as formigas alvissareiras, o boi bandido que foge. O trieiro tem suas vertigens, o seu cheiro de leite, de capim molhado. Labirinto que sempre encontra nalguma encruzilhada, onde os sonhos se encontram, cheios de esperança. Aquele homem que, chamado Inocência, caminhava já um tanto tonto, àquela altura, tinha correndo em suas veias, daí saindo pelos seus poros dilatados, a informação de que era essencial parar um pouco, sentar, deitar um pouco, e, depois, seguir novamente, sempre avante, sempre querendo, sempre dizendo para si mesmo frases bonitas de fortes desejos de quem quer muito alcançar o arco-íris, onde, dizem, está um baú cheio de ouro, e muitos sonhos...”ⁱ.

– Vocês estão enganados, essa história é só minha, assim como essa terra me pertence, essa...

– Sou eu que digo agora, basta. Ele, só ele pode narrar essa história, porque sua tinta é feita de sangue.

– Não brigemos mais. Vocês não viram o Jornal? O país está passando por apuros. Deixemos nossas desavenças de lado e vamos trabalhar juntos. Temos uma nova história – e das boas! – para contar. Você vem com a gente?

6 NA IM[A/I]NÊNCIA DE UMA GUERRA

*Ó donos do agrobiz, ó reis do agronegócio
 Ó produtores de alimento com veneno
 Vocês que aumentam todo ano sua posse
 E que poluem cada palmo de terreno
 E que possuem cada qual um latifúndio
 E que destratam e destroem o ambiente
 De cada mente de vocês olhei no fundo
 E vi o quanto cada um, no fundo, mente
 Vocês desterram povaréus ao léu que erram
 E não empregam tanta gente como pregam
 Vocês não matam nem a fome que há na terra
 Nem alimentam tanto a gente como alegam
 É o pequeno produtor que nos provê e os
 Seus deputados não protegem, como dizem
 Outra mentira de vocês, pinóquios véios
 Vocês já viram como tá o seu nariz, hem?
 Reis do Agronegócio, de: Chico Cesar*

Imagine que num dia qualquer, ao acordar, você se depara com a notícia que seu filho não tem direito à escola. Imaginaram? Pois bem, um dia os brasileiros acordaram com essa notícia, melhor dizendo, uma minoria dos brasileiros. Minoria essa que havia lutado para garantir esse direito a seus filhos. Direito que, para esses brasileiros atingidos pela notícia, ultrapassa o simples ato de aprender a ler, escrever e fazer contas. Tal conquista é o sonho de um futuro diferente para seus filhos, é o sonho de um país menos desigual.

Um dia o povo camponês acordou e viu suas lutas serem massacradas por aqueles que estavam no poder e faziam de tudo para ali se manter. Povo que vem lutando pela sobrevivência. Povo que lutou para poder ter um pedaço de chão, para dele tirar seu sustento, lutou para garantir educação a seus filhos. E, de repente, alguém anuncia a notícia de que as escolas rurais seriam fechadas e que alguns alunos seriam levados para estudar nas escolas urbanas. No entanto, de início nem todas as crianças na faixa etária de estudo teriam acesso às escolas urbanas, pois estas não estavam preparadas para receber tal demanda de alunos de um dia para o outro, mas também não seria possível manter as escolas rurais abertas, uma vez que teriam gastos com transportes. E que os alunos que ficaram sem acesso à escola por tempo indeterminado seriam aqueles que estivessem mais distantes das áreas urbanas.

Os governantes e fazendeiros esqueceram que o povo do campo há tempos vinha lutando por seus direitos e que estes já não eram comprados tão facilmente. Afinal, estavam fartos de viverem de esmolas. Provavelmente, a primeira sensação sentida por esses brasileiros foi a de desespero e traição, seguidos de medo e revolta. Nesse misto de emoções, o povo brasileiro do campo iniciou uma luta contra tal decisão. Em toda parte do país, cada um daqueles que se

reconhece como camponês, que tira da terra e da natureza seu sustento, começou a travar suas lutas. De norte a sul, de leste a oeste, caiçaras, quilombolas, agricultores familiares, trabalhadores assalariados rurais, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, povos das florestas, caboclos começam a travar suas lutas, isolados uns dos outros.

Essa revolta não foi esperada por parte dos poderosos. Afinal, para eles a reorganização da educação rural era uma ideia maravilhosa, o que poderia dar errado? Continuariam a fazer a caridade de dar a oportunidade às crianças da zona rural de estudarem e ainda estudarem nas escolas urbanas e, claro, o principal, economizando verba. Mas estes povos não abaixaram a cabeça, entendiam que tal ação mais uma vez não estava direcionada para eles, ao contrário, estava voltada para os bolsos dos governantes e fazendeiros. Regionalmente, iniciaram pequenos confrontos, dividindo a opinião dos brasileiros. Tinham aqueles que entendiam que a ação tomada pelo governo era a decisão mais acertada, afinal, agora todas as crianças receberiam a mesma educação, e havia aqueles que achavam isso um absurdo, mas aqui há dois tipos de absurdo. O primeiro absurdo vem de uma parcela da sociedade, uma parcela, digamos, bem-sucedida, daqueles que têm dinheiro, mas não são poderosos, que acham um absurdo seus filhos dividirem a escola com essas outras crianças, sendo essas pertencentes a uma classe menos favorecida; o segundo absurdo vem por parte daqueles que compreendem que esta é só mais uma jogatina política.

Em muitas tentativas frustradas e isoladas, os camponeses buscaram por negociações, pararam ruas, estradas, manifestaram, buscaram apoio em vão. Foram oprimidos, jogados para escanteio. Aos poucos perceberam que teriam que mudar de estratégia. Perceberam que, mesmo em desvantagem em tudo, teriam que partir para um confronto armado. O que acontecia é que, mesmo lutando separados, os interesses eram os mesmos, logo os empecilhos encontrados também eram os mesmos, as coisas aconteciam mais ou menos ao mesmo tempo. Logo que uma revolta estourava, em seguida apareciam outras. Sem resultados e já cansados, o povo foi para as ruas novamente, mas agora com armas na mão, armas tiradas muitas vezes de seus trabalhos, como facões, machados, foices... os povos do campo foram para as ruas lutar por aquilo que achavam justo.

Muitos foram os embates entre os camponeses e policiais que os impediam de chegar até os governantes. Muito sangue foi derramado. Os camponeses começaram a perder a fé e a esperança. Os embates estavam cada vez maiores. Os sonhos passaram a ser pesadelos. Os conflitos já eram notícia nacional, o que, de certo modo, contribuiu para os camponeses. Vendo

que a luta estava espalhada por todo o território nacional, os povos do campo começaram a unir forças. As regiões brasileiras começaram a dialogar, dando início a uma nova frente de lutas.

6.1 A Mentira

No centro-oeste do país aconteceria uma das batalhas mais importantes desse período. Os camponeses dessa região começaram a se comunicar e, nessa conversação, foi decidido que seriam indicados líderes de pequenas partes da região centro-oeste, onde estes iriam se reunir e conversar sobre as demandas que cada representante trazia. Após a discussão, um documento seria elaborado e enviado ao Presidente da República, o excelentíssimo senhor Geraldo. O documento argumentava, em primeiro lugar, do despropósito de se fechar as escolas rurais, pedindo maiores justificativas por parte do governo. Em seguida argumentavam sobre a importância de as escolas rurais se manterem abertas. A única resposta que receberam do governo foi um ataque surpresa da polícia no local onde os representantes estavam reunidos. Nesse ataque, alguns homens e mulheres foram feridos, outros foram presos. E o governo mandou um recado aos brasileiros, dizendo que não haveria negociação, que a decisão já estava tomada e que a partir de agora não iriam mais pegar leve.

Depois dessa selvageria por parte do governo, os povos camponeses da região centro-oeste, mesmo sem muita organização, se dirigiram para a capital e lá iniciaram um confronto que levou dez dias. O povo exigia que fossem libertados seus representantes, exigia que as escolas rurais permanecessem abertas e que estas tivessem mais investimentos. Lutavam pela reforma agrária. Mas a cada investida contra o governo, a polícia rebatia de forma violenta. Bombas de gás, balas de borracha, cassetetes, muitas armas de fogo, protegidos por coletes, capacetes, escudos, sem contar que o número de policiais era o triplo do número de manifestantes. Isso tudo contra pedras, paus, facões, machados, foices, uma ou outra espingarda.

Mesmo nessas condições, o povo continuava a lutar, não batia em recolhida. Depois de quatro dias acampados na capital, já cansados, esgotados, com fome, machucados, mas cada vez mais recebendo apoio, decidiram que era hora de tentarem algo mais agressivo. Os líderes se reuniram, constituíram um plano e este foi colocado em ação três dias depois. Nesse período houve confrontos, mas tudo era parte do plano.

Na madrugada do oitavo dia para o nono, o plano foi colocado em ação. A primeira estratégia foi dispersar os manifestantes pela capital, no intuito de esparramar a polícia pela cidade, mas tal desconcentração da polícia tinha que ser repentina, algo muito rápido, para que

não se tivesse tempo de recolocar muitos homens novamente na vigia do prédio do governo. Por isso a operação começou de madrugada. Aos poucos os manifestantes foram se disseminando pela cidade, ocupando os mais distintos lugares. Após a ocupação da cidade, viria a segunda parte do plano, que consistia em causar tumultos pela cidade, infelizmente até atos de vandalismo. Afinal, tudo tinha que acontecer ao mesmo tempo e em grande proporção, de modo que a polícia não tivesse muito tempo para pensar em estratégias para manter a ordem, tendo que tomar decisões rápidas com o intuito de acalmar a população assustada e apavorada.

A terceira parte do plano consistia em ter paciência. Em frente ao prédio do governo também havia manifestação, cujo objetivo era mostrar que o ato pela cidade era uma maneira de colocar a população a par do que estava acontecendo, ou seja, era um blefe. Com falta de homens para a segurança, uma vez que estes haviam sido dispersos pela cidade, todos os homens restantes para guardar o prédio do governo estavam concentrados em volta dos manifestantes que ali permaneceram. Não havia mais policiais por ali. Esse era o objetivo, limpar a área. Escondidos em um lugar estratégico que dava acesso ao interior do prédio, onde haveria somente seguranças do dia a dia, dois líderes aguardavam o momento certo para invadir o prédio. Seria muito mais fácil, e foi. Após aguardarem a disseminação dos policiais, os camponeses escondidos renderam os policiais e adentraram o prédio do governo, cujo objetivo era encontrar o Presidente Geraldo e fazer uma proposta a este, visando a um acordo. Estes conseguiram acesso ao presidente, mas por ele foram enganados. Após conversarem com o presidente, o mesmo ordenou que Ormisia e Rildo fossem presos. Crimes não lhes faltavam naquele momento.

Enquanto tudo isso rolava, pela cidade o sangue era derramado, os manifestantes foram agredidos, espancados, mas também devolviam na medida do possível o que conseguiam, mas estavam em número menor, não tinham armas a seu lado, não tinham nada, a não ser coragem, pedras, paus. A cidade coberta por fumaça, poeira, mulheres, crianças, idosos, homens correndo, gritando, se escondendo, comércios fechados, carros, lojas detonadas, corpos sangrando, corpos jogados, e, por mais que em certo momento tivesse havido atos de vandalismo, a cena que se constituía entre a fumaça se dava pelas lutas travadas entre camponeses e policiais.

A prisão ou até mesmo a não consecução do plano haviam sido pensadas. Mas quando a informação sobre a prisão de Ormisia e Rildo virou notícia, as lutas saíram do controle. As coisas só foram piorando. Mas havia um plano B; com a prisão de Ormisia e Rildo e mesmo com as coisas um pouco fora do controle, o plano B foi posto em ação. Plano que consistia em chamar a população camponesa e não camponesa que fosse adepta da causa de todo o país, para

se unirem para lutar contra os desmandos do governo, a juntarem forças. Pela cidade, os manifestantes mostravam suas faixas até então escondidas, gritavam palavras de ordem, do tipo: venham, venham para a cidade grande. Dois dias durou esse embate, muitos homens, mulheres, jovens, policiais foram feridos, mortos, presos. Uma cena de guerra se instaurou pela cidade, furos nas paredes, sangue por todo lado, coisas quebradas, mau cheiro.

Depois de dois dias, os camponeses se dão por vencidos, recuam, voltam para seus lares, voltam e são mais uma vez oprimidos por seus patrões, são mandados embora, são agredidos. O governo acredita que venceu a luta. No entanto, pelo país inteiro, há um único sentimento que vigora, o de luto. Devagar as coisas foram se ajeitando na capital, o país encontra-se novamente em paz. Coitados, essa tinha sido somente a primeira batalha de uma guerra que há muito tempo se anuncia. O povo voltou, calado, humilhado, com dores inimagináveis, mas cientes de que a guerra mal começara. Que essa era a primeira de muitas lutas e que agora, mais do que nunca, a esperança devia ser mantida, pois estavam agora unindo forças. O povo do campo finalmente estaria lado a lado em breve, mostrando aos poderosos a força de uma gente.

6.2 O Silêncio

Acreditando em sua vitória, fazendeiros e governantes estavam a comemorar. Foi colocado em ação o plano de fechar as escolas rurais. Desse modo, escola por escola foi sendo fechada e alunos sendo levados para estudarem na cidade, obrigados a passar mais de horas dentro de ônibus velhos, carroceria de caminhões. Essa é a nova realidade das crianças do campo, que outrora não tinham escolas, e quando as tinham eram em condições precárias, sem espaço, sem professores qualificados, quase sem nada.

Qual era o grande plano? Ah, essa história de plano está longe de acabar. O plano não era falar com o presidente. O grande plano bolado tinha a intenção de sabotar o governo e os fazendeiros, de deixá-los numa posição em que acreditassem estar confortáveis. Mas estes não sabiam, sequer desconfiavam que havia todo um estratagema muito bem arquitetado, a mentira tinha funcionado. Tudo isso tinha um único intuito: unir um povo. Um povo que em breve caminharia de mãos dadas. Enquanto isso não acontecia, o plano foi colocado em ação, isto é, aquele plano ainda tinha mais cartas na manga, a estratégia agora é se organizar, formar um único corpo, uma única voz, um organismo, para isso, nesse meio tempo, pequenos movimentos já existentes foram se organizando, outros foram sendo constituídos.

Os camponeses tinham percebido que lutar homem a homem não os levaria a lugar nenhum. Era preciso união, era preciso que estivessem lado a lado. Daí movimentos como

Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), foram se constituindo, se organizando e, assim, ganhando espaço, voz, força.

Foi preciso paciência, a espera foi longa, era preciso esperar o momento certo. Foi preciso esperar dois anos. Cada vez mais escolas do campo estavam sendo fechadas, uma a uma, e cada vez mais as crianças do campo estavam ficando sem acesso à escola. Vez ou outra ocorria uma manifestação, normalmente quando uma escola era fechada ou algo acontecia aos estudantes levados para a cidade. Ora, também não poderia deixar a questão cair no esquecimento, a revolta foi mantida acesa, mas como algo isolado, sem força. Mas, nesse meio-tempo, muitas outras questões concernentes à Educação foram surgindo, agora não era mais somente uma questão de ter escolas no campo, mas de ter escolas rurais com qualidade, de ter professores qualificados, de ter material didático, de ter transporte escolar, alimentação, acesso à tecnologia. Esses eram pontos que transbordavam as questões de uma escola rural, essas eram demandas que estavam em pauta nas escolas das cidades também. São questões que escapam a uma realidade isolada. Essa é a situação das escolas brasileiras.

O que faz a revolta estourar? O estopim para o povo camponês quebrar o silêncio e a paz ocorreu entre acontecimentos. Crianças do campo sem acesso à escola. As escolas urbanas superlotadas. Professores cansados. Uma população à espera de soluções para a situação catastrófica em que a Educação brasileira se encontrava. Entre tudo isso, o Ministro da Educação fez um pronunciamento, dizendo que em um ano todas as escolas do campo seriam fechadas e em dois anos todos as crianças do campo estariam sendo atendidas pelo sistema educacional localizado em perímetro urbano. O silêncio foi quebrado.

6.3 A Discussão

Mas, antes de entrarmos definitivamente nesse embate, vamos aos detalhes do que aconteceu durante esses dois anos de silêncio. Nesse período, até as manifestações que ocorriam aqui e acolá faziam parte da estratégia, não dava simplesmente para fingir que nada tinha acontecido. Mas o mais importante nesse período foram as discussões sobre que escola queriam. Essa foi a pergunta direcionadora: que escola queremos? Sobre esse tema, os líderes, quando

reunidos, levavam dias e dias discutindo. Apontando o que cada povo, cada região argumentava sobre sua realidade, sobre seus desejos.

Que escola queremos? Essa pergunta tange, antes de mais nada, a questões estruturais, queriam escolas que tivessem o mínimo de infraestrutura para atender professores, crianças e demais funcionários, mas entendiam que esse era um ponto técnico, que tal pedido levaria anos para ser atendido, mas que ele devia ser destacado, mostrando que não estavam apenas lutando pelo direito de seus filhos a terem acesso à escola, mas que essa escola deveria atender a condições mínimas de qualidade. Mas o grande teor da pergunta *que escola queremos?* Fundamentava-se em uma questão conceitual de identidade. Nesse momento, a identidade era tomada em seu sentido mais banal. Veja que, ao longo dessa caminhada, os camponeses, guiados por Ormisia e Rildo, principalmente, pois tornaram-se heróis, pelo ato de invasão ao prédio do governo, passaram a ser os grandes líderes da revolta e, em contato com outros povos do campo, passaram a perceber que não era somente uma questão de ter escolas rurais, mas de ter escolas no campo, de ter escolas que estivessem imersas em suas realidades.

Que escola queremos? Primeiro foi preciso entender que escolas havia. O primeiro ponto discutido foi o que caracteriza uma escola rural. Em estudo feito por Olga, esta definiu como características das escolas rurais: 1) a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; 2) as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; 3) a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; 4) currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; 5) a ausência de assistência pedagógica e de supervisão escolar nas escolas rurais; 6) o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; 7) a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; 8) baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; 9) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com aqueles que atuam na zona urbana; 10) a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; 11) a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safraⁱⁱ.

Perceberam o quanto tal termo, “educação rural”, vem carregado de descaso e de subordinação aos fazendeiros e ao governo, entenderam que nessa nova etapa, que está por vir, tal terminologia não daria conta dos novos significados que a escola devia carregar. Após reflexão, surgem novas ideias: educação no campo e educação do campo. Mas por que aliar a palavra campo a escola, qual sua força, nesse momento? Bernardo, Paulo Ricardo e Roseli dizem que “[...] utilizar a expressão campo e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de

incluir no processo da discussão [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. [...] Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. [...] Essas palavras [*caipira, curumba, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador, sitiano, seringueiro, colono, caboclo, caçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro, sem-terra, assentado*] denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenho, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais.”ⁱⁱⁱ

Veja como a palavra campo vem com força para a luta. A palavra campo diz de quem é essa luta, a qual classe social ela pertence. Friedrich e Karl afirmam que tal distinção é importante, uma vez que “A história de toda a sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes.”^{iv} O que temos nessa discussão? Identidade. Identidade, em seu sentido de caracterizar e distinguir quem é quem, seja culturalmente, seja socialmente. A questão aqui é: quem somos? Somos camponeses. Então queremos uma escola no campo ou uma escola do campo? Quais são as diferenças que essas locuções prepositivas trazem para a nomenclatura?

Línlya diz que não faz sentido “Pensar em uma educação, seja ela qual for, que ocorre no meio rural, e pensar em uma educação *no* campo. Isso torna a ideia muito ampla, pois nada é dito sobre a educação em si, mas sobre o local em que ela ocorre. Da mesma forma, poderia falar da ‘educação no Brasil’ – termo que, por si só, não significa muito, já que no Brasil há diversas formas de se entender a educação; não há um elo entre as variadas vertentes educacionais que ocorrem no Brasil, a não ser o fato de ocorrerem no Brasil.”^v

O que se busca é uma nova concepção de educação, que carregue os diferentes princípios políticos e pedagógicos. Ainda sobre educação no campo, Línlya novamente argumenta que “[...] a concepção de ‘educação no campo’, carrega consigo a idéia de uma educação que é pensada em qualquer lugar e que é aplicada no campo. Assim, o que há de particular neste ambiente é descartado.”^{vi} Chega-se ao senso comum de que não é isso que se busca. Afinal, o tema identidade é um ponto importante em todo esse movimento.

Então seria educação do campo? Mas o que é educação do campo? Uma educação que teria um projeto político-pedagógico voltado para a população camponesa, ou seja, que esteja aliada à história e à cultura do povo trabalhador do campo, e agora, também, vinculada aos desafios, à causa, aos sonhos. Aqui se inicia todo um movimento de constituição da identidade da educação do campo.

Outras questões também foram discutidas nesse ínterim, como, por exemplo, a constituição do currículo destinado à educação do campo, material didático e pedagógico, acesso à tecnologia, formação inicial e continuada de professores, infraestrutura, transporte escolar, formação técnica, entre outras. Mas esses temas ganham força durante as lutas e negociações entre governo e os movimentos que representam os camponeses, nesse momento, representados pelo Movimento Nacional de Educação do Campo.

6.4 O Susto

Após o anúncio do Ministro da Educação sobre os novos planos para a Educação e em especial para as escolas rurais, tal pronunciamento alvoroçou a chama dos camponeses. Foi como atizar o fogo que em brasa descansa, quando atizado solta faíscas, virando lavaredas. O povo foi atizado e as primeiras faíscas começaram a surgir pelo país inteiro. O povo do campo foi para as ruas das cidades, dizendo que estava cansado de ser explorado, de ser excluído. Mais uma vez o governo é pego de surpresa, pois esperava pequenas manifestações isoladas por todo o território nacional, como sempre estava ocorrendo. Jamais supuseram que ocorreria uma manifestação tão grandiosa e tão organizada, colocando, em nossos governantes e fazendeiros, uma pequena pulga atrás da orelha. O que estaria acontecendo?

Em seguida ao dia de manifestações, Ormisia e Rildo pediram uma audiência com o senhor Presidente Geraldo, que tratou logo de agendar uma reunião com os líderes do movimento. Nessa conversa, eles expuseram toda a discussão sobre a terminologia, pois esta respaldava a justificativa para não se fechar as escolas do campo, compreendendo a magnitude territorial que nosso país abarca, o que corrobora a questão de identidade, ressaltando quão misturado é nossa população. Diante de tudo isso, seria uma violência sem tamanho obrigar as crianças do campo a irem para as cidades, e que era não somente uma questão de manter as escolas rurais abertas, mas que estas passassem por uma reformulação, passassem por um processo de conceituação inditória. O povo do campo propõe então a Educação do Campo.

O presidente ouviu e encaminhou a proposta para ser estudada e a resposta foi: seguiremos com o plano, o que podemos fazer é agilizar o processo de encaminhamento das crianças do campo para as escolas urbanas. O povo mais uma vez foi para a rua e mais pedidos de negociação foram feitos. E, mesmo assustados, os governantes mantiveram-se firmes. Quando o pedido foi negado, os camponeses foram para as ruas, mas agora armados. Mas o governo nesse momento já esperava por uma revolta, então em tese já estava preparado. Quando o povo foi para a rua, a polícia também já estava lá. Ainda assim, os manifestantes a

surpreenderam. Suas armas já não eram mais somente as mesmas facas, machados, paus. Agora tinham escudos de proteção, assim como armas de fogo. Sem contar que a quantidade de manifestantes era imensamente maior. Nesta ocasião, não eram mais somente os camponeses que iam às ruas, quaisquer cidadãos adeptos da causa e que tivessem também suas próprias causas foram para as ruas também. O governo não podia imaginar o que estava acontecendo. O povo do campo tinha se organizado, tramado contra o governo. Ufa, ainda bem que vivemos numa democracia.

6.5 A Proposta

Sim, o povo brasileiro foi para as ruas exigir seus direitos. Depois de cinco dias de confrontos sangrentos pelo país todo, ao perceberem que a população está cada vez mais indo contra os desmandos do governo, os líderes da Revolta, Rildo e Ormisia, são chamados para uma conversa. A proposta feita é que as escolas que ainda estivessem abertas na zona rural se mantivessem abertas, sem risco de serem fechadas. Mas não aceitaram, queriam mais, queriam que todas as escolas fossem reabertas e que escolas do campo passassem a ser uma prática, que fossem constituídas para atender o povo do campo. O governo nega, alegando que o pedido é exagerado. O povo do campo deixa claro que não queria mais escolas; queria um projeto de Educação, queria algo que pudesse vislumbrar no futuro, queria uma Educação do Campo.

Daí em diante tudo ficou fora do controle. O governo, com o apoio dos fazendeiros e dos empresários, mantém sua posição de negação e o povo camponês mantém sua resistência diante dos desmandos do governo. Vieram para essa batalha preparados para uma guerra. A luta continua, as tentativas de negociação também, mas a cada encontro a revolta, a indignação da população só aumenta. O conflito vira noticiário. O país está parado, peões estão se manifestando, pequenos agricultores também estão, alguns empregados de fábricas, comércios, serviço público também foram para as ruas. Os comércios já têm receio de abrirem as portas, o país está vivendo sob a pressão de um colapso nervoso. Centenas de pessoas foram mortas, hospitais lotados. Cidades destruídas. O país vira manchete internacional. Os jornais anunciam uma guerra, o país não está enfrentando lutas isoladas como outrora enfrentara. Três meses de embates. De propostas. De lutas. A paz, a negociação já não é possível. As lutas já não possíveis. É preciso mais, a briga transcendeu. “A *luta* seria como o regime da violência primitiva (incluindo-se aí ‘guerras’ primitivas): é uma violência golpe a golpe, a que não falta, contudo, um código, uma vez que o valor dos golpes é fixado segundo a lei das séries, a partir do valor

de um último golpe trocável, ou de uma última mulher a conquistar, etc. Daí uma espécie de ritualização da violência.”^{vii}

O país vive um momento de transcendência. A luta do povo camponês transborda suas individualidades, logo sua luta também transcende. O que se instaura, pelo país, é a guerra. Guerra que vem para lutar contra o poder. “A *guerra*, pelo menos quando remete à máquina de guerra, é um outro regime, porque implica a mobilização e a autonomização de uma violência dirigida primeiro e por princípio contra o aparelho de Estado (a máquina de guerra, nesse sentido, é a invenção de uma organização nômade original que se volta contra o Estado).”^{viii} É isso que temos, uma luta de um bando contra um Estado poderoso. É nesse sentido que o país vive uma transcendência, de luta por luta a uma guerra. Guerra pela sobrevivência e contra o poder, contra a opressão.

Depois de três meses de embate, depois de o país virar a principal manchete de todos os jornais, telejornais, programas de televisão, revistas. Depois de uma guerra ter se instaurado. O governo anuncia que está aberto a negociações, convoca uma reunião com os representantes da revolta. Começa-se um período de propostas e contrapropostas. Ambos os lados ainda lutam bravamente para se manterem onde estão. Contudo, o governo não já tem tanto apoio, com o país em guerra, já não tem mais condições de fazer propostas quanto de fazer exigências, pouco a pouco, foi cedendo.

6.6 A Comissão

Por fim, o governo anuncia a Ormisia e Rildo que uma comissão seria montada e essa comissão seria composta por parlamentares, professores da Educação Rural, educadores, trabalhadores rurais, entre outros. Mesmo com o anúncio, o conflito continua, o povo estava cansado de promessas. Fora das paredes do prédio do governo, a guerra continua, ainda mais viva, se é que é possível se falar de vida em meio a uma guerra.

A comissão era composta por Ormisia Rosa Bernardes, Rildo de Queiroz Mariano, Olga Maria Sousa Marrecas de Paula, Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa, Paulo Ricardo Cerioli, Bernardo Fernandes, Roseli Salete Caldart, Friedrich Engels, Karl Marx, Leila Alves Nogueira, Valcemíria Tenório da Silva, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Vani Kensky, Ronilce Maira Garcia Lopes, Adriano Ferreira Leite, e agora se iniciam as negociações. A comissão tinha por objetivo discutir alguns pontos relevantes para a constituição do projeto de Educação do Campo, a saber, com uma pauta composta pelos seguintes itens:

- Educação do Campo, um direito;

- Identidade das escolas do campo;
- Currículo;
- Formação de professores inicial e continuada;
- Cursos de formação para professores do campo;
- Infraestrutura;
- Livro Didático;
- Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Transporte escolar;
- Localização Geográfica das escolas do campo.

Comissão reunida, pauta definida, que comecem os trabalhos.

6.7 O Sonho

O primeiro ponto a ser discutido é trazer junto ao maior documento da Educação a legibilidade e o direito de a população do campo ter acesso a uma escola do campo. Mas isso é uma missão difícil, diz o governo, que este seria um processo longo. É muita responsabilidade para o governo assumir. Eles propõem medidas provisórias e isso os camponeses não querem mais. Enquanto o governo nega, sem possibilidade de negociação, as condições apresentadas pelos representantes do Movimento Nacional da Educação do Campo, nas ruas a guerra continua. Depois de um mês de negociação e o país em estado de calamidade, o governo, já quase sem apoio, aceita as condições, mas pede um cessar-fogo. A proposta é aceita, mas o pedido de cessar-fogo só aconteceria quando todo o trâmite de alteração da LDB fosse modificado, assim passando a tratar da Educação do Campo. O governo se vê numa situação complicada. Fazer tal alteração demanda tempo, aliás, normalmente levaria anos de discussões entre os deputados e depois entre os senadores. Mas o governo não tem tempo, sequer tem fôlego.

O presidente se encontra em uma tremenda enrascada, os parlamentares estão divididos entre agilizar ou não tal processo. O presidente faz um pronunciamento, pedindo aos parlamentares que neste momento pensem na situação crítica em que o país se encontra, que, no momento, o que todos desejam é um cessar-fogo. O pedido do presidente é atendido na medida do possível. Em quase dois meses, tudo fica pronto. Mas, neste passar de tempo, a situação nas ruas do país é... é difícil encontrar palavras para descrever, não há mais vida, as crianças não brincam, têm medo de qualquer barulho, não há mais flores, só há fumaça, cinza, mau cheiro, gritos, gritos de dor, de medo, de desespero...

Mas finalmente a Educação do Campo é aceita pelo governo e agora é um direito que consta na LDB, o sonho começa a se tornar possível. A LDB apresenta, em seus artigos 23 e 26, a possibilidade de se definir diretrizes operacionais para a Educação do Campo, mas o artigo principal sobre essa temática é o artigo 28, que diz: “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 aos reais 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 na zona rural.” (BRASIL, 1996, p. 10).

Feito isso, o presidente ainda anuncia que as escolas rurais que se encontram em funcionamento continuarão a funcionar e, aos poucos, outras escolas rurais serão abertas ou reabertas, ou melhor, escolas do campo. Depois de quase seis meses de lutas, os camponeses começam a cessar fogo, a polícia já está mais amena, mas o equilíbrio ainda não foi restabelecido, qualquer movimento em falso de qualquer parte e o conflito se estabelecerá de novo. Enquanto os embates vão pouco a pouco dando lugar agora a um povo que corre para ajudar o outro, para limpar a cidade, para voltar à vida normal. Sonho de dias melhores. As negociações continuam, todos sabem que está longe de tudo isso acabar, que isso é o começo de um novo ciclo dessa guerra. Seis meses de lutas, entre trabalhadores de um modo geral e o governo e seus financiadores. Seis meses que marcam a história de um povo, o povo do campo, marcas que atravessam a história do Brasil.

6.8 O Começo

O cessar-fogo é principiado, dando início a uma proposta para a Educação do Campo. O que está em pauta na discussão da comissão é o currículo da escola do campo. Qual é o currículo da escola do campo? Seria o mesmo currículo das escolas urbanas ou é chegada a hora de mudar? Mudar, essa é a palavra de ordem. Há quem seja a favor de um currículo diferenciado, que dê conta dos saberes acumulados historicamente pela sociedade, ou seja, um currículo comum, mas que seja flexível para trabalhar com aqueles conhecimentos que foram historicamente negados pela sociedade e por sua vez deixados fora do currículo, entre outros. Mas, existem aqueles que defendem também um currículo único.

Nessa confusão, Olga questiona: *o que todos entendem por currículo?* E ainda complementa dizendo que podemos nos valer do termo currículo de diferentes modos, por exemplo, pode-se definir de modo mais tradicional que o currículo é “[...] o conjunto de

conteúdos a ensinar, (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudos) e com o plano de ação pedagógica, fundamentado e implantado num sistema tecnológico [...]”.^{ix} Já em uma outra direção, remete-se ao conjunto de todas as experiências planejadas dentro do contexto escolar, articulando-se a aprendizagem a um conjunto de estratégias que predetermina os resultados, considerando uma psicologia de natureza comportamental^x. Em contrapartida, Leila também diz que currículo pode ser um processo em construção, organização, desenvolvimento e avaliação dos saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são admitidos e construídos socialmente, sendo evidenciados no dia a dia da escola, por meio das práticas cotidianas escolares e docente, das diversas formas das inter-relações e processos cognitivos^{xi}.

Essa é uma discussão que vai longe, mas a bagunça fica boa mesmo, quando se trata de discutir qual o currículo que a escola do campo terá. Meus amigos, nesse momento a sala de reuniões chega a lembrar as ruas em guerra. Temos aqui um embate teórico e político muito delicado, lembrando que a comissão formada é bastante heterogênea, constituída por pessoas de classes e posições sociais e culturais distintas. Nessa sala havia uma guerra também. Aqui havia pessoas que defendiam o capitalismo. Ora, não sejam ingênuos de acreditar que o currículo nada tem a ver com isso. E tem aqueles que, cansados de viver sob a predominância do capitalismo, buscam mecanismo de escapes, na tentativa de se construir um currículo mais livre. Mas é claro que ninguém dizia isso abertamente, essas coisas ficam nas entranhas das palavras ditas e não ditas. Como funciona essa relação, escola/capitalismo? As escolas dentro do capitalismo têm um papel estratégico, permitindo ou impedindo a mobilidade social. Para isso, o capitalismo usa do conceito de desajustamento para definir o lugar de cada um na sociedade. Desse modo, a escola tem a função de dizer quem é ajustado e quem não é nessa mesma estrutura social^{xii}.

Na sala de reuniões, depois de muitas discussões, Valcemíria então argumenta que, se for para ter um currículo em que tudo recaia no professor novamente, não há necessidade de se pensar em currículo, pois assim os professores pegariam o livro didático e trocariam doce por verdura, prédio por cavalo, oceano por lagoa. E desabafa dizendo que está cansada de papéis lindos, que, com o rumo que a discussão vai tomando, ela consegue até conjecturar como vai ser a escola do campo, dizendo que, se fosse professora do campo e fosse entrevistada, diria assim – e diria isso porque é assim que acontece no nosso país, no papel é lindo, mas na prática nada acontece: “Olha, na realidade, se você for para o papel, esse universo é lindo, é muito bonito, mas, quando você vem para a prática, aí você se depara com uma realidade completamente diferente. Porque primeiro você não tem o ambiente adequado que você precisa para trabalhar para desenvolver um trabalho legal e que possa atender a todas as necessidades desse programa.

A escola do campo é linda, mas, quando você chega lá, quando você começa a ter conhecimento de todo o programa na pauta, o passo a passo do programa, quando você vai na íntegra, quando você chega, aí você vem sonhando, né? Nossa, você idealiza uma coisa, mas, quando você chega na realidade, você se decepciona, porque não tem nada a ver com a teoria. A prática é completamente diferente. [...]”^{xiii}.

Valcemíria pede seriedade para os colegas. Isso gera um grande burburinho na sala. E ela continua: estou cansada dessa brincadeira em que teoria e prática não se conversam. Se tudo vai ser resolvido na prática, para que teoria? Vamos constituir um programa com “[...] tudo o que [...] [é] necessário para desenvolver uma educação no campo de qualidade e fazer com que esse aluno se apaixonasse pelo campo e [talvez] não queira sair. Então eu imagino assim, imagina você chegar numa escola, você tem um laboratório de Matemática, onde você tem uma tecnologia de ponta do campo, [...] [que] atende a todas as necessidades e onde você [possa desenvolver] problemas tecnológicos, que faça com que esse aluno se apaixone cada dia [por sua escola, por sua realidade], que você traga programas que façam com que ele aprenda a lidar com a terra, a lidar com sementes, a lidar com a pecuária. Então esse aluno vai se apaixonar por essa região, vai atender todas as perspectivas do campo, e ele não vai querer sair, ele vai querer continuar no campo. O campo oferece essas condições para ele, além do que ele imagina que seja, mas na [nossa] realidade isso não acontece, né? [...]”^{xiv}. Vamos dar a esse aluno as possibilidades de construir, seja no campo ou fora do campo, um futuro digno.

Línlya, que também estava na sala, na busca por um caminho diz: “Quando coloco em questão o programa curricular das escolas [...], percebo que é comum entendê-lo como um artefato predefinido; nessa perspectiva, o programa está posto, cabendo ao professor pensar e elaborar a forma de condução de suas aulas para atingir os conteúdos que lá estão.”^{xv} E pergunta: “é isso que queremos?”.

Ormisia nesse momento diz: “[por exemplo], sobre a atividade de matemática, que eu costumo [...], às vezes, [quando] eu vou dar um exemplo, começo também citando o nome de bois, animais, ou quando eu vou dar um probleminha, então, ao invés de eu colocar doces, balas e essas cosias, eu já coloco a realidade deles. [...] eles convivem na fazenda, né? Então geralmente, [eu peço] para eles, quando a mãe for tratar das galinhas, conta quantos pintinhos tem [...]”^{xvi}. Essa é a realidade de um professor de escola rural. Nesse momento, Valcemíria diz: “Olha, independente de onde o professor de matemática [ou qualquer outra disciplina] leciona, é importante ele ter uma formação, a formação básica, ele ser, como podemos dizer, eclético, porque, onde quer que ele esteja trabalhando, vai ser uma realidade diferente, vai ter uma clientela diferente, e ele precisa se adequar, adequar a sua metodologia, sua didática a esse

meio onde ele vai estar trabalhando”^{xvii}. Mas o ponto aqui é: os professores estão cansados de terem que dar conta de tudo. Querem esse discurso, mas de forma mais elaborada.

Cada região tem sua realidade, seu dia a dia. E olha o problema aí, o dia a dia, o cotidiano é particular para cada um, mesmo em uma realidade compartilhada. Fazer um currículo que dê conta de toda essa especificidade do campo é uma missão, talvez, impossível. Indo ao encontro desse anseio das professoras, Línlya diz que: “Desde que nós idealizamos esse programa de escola do campo, pensamos que isso deva ser uma realidade mesmo, por isso que pensamos numa proposta político-pedagógica específica para a escola do campo, que contemple os saberes camponeses, que valorize a identidade deles, que, enfim, contemple no currículo temáticas que sejam importantes para a vida diária. Isso, lógico, sem restringir ao local, porque entendemos que educação tem que ter significado para que haja uma apropriação, de fato, do conhecimento. Eu acho que a educação e o ensino precisam ser vida diária. Isso, lógico sem restringir ao local, porque entendemos que educação tem que ter significado para que haja uma apropriação de fato do conhecimento. Porque hoje, nesse mundo globalizado, seria prejudicial se houvesse restrições, se não preparasse os nossos educandos para a vida como um todo, mas com os valores e toda essa raiz que tem no campo, precisa ser, sim, respeitada, valorizada e trabalhada na escola.”^{xviii}

Dias se passaram, as cidades começaram a retomar sua rotina. E a discussão continua. Os discursos estão cada vez mais confusos. A cada hora, um novo elemento, tipo “Eu acho que deveria continuar assim, porque apesar de ele estar no campo, eu acho que a gente tem que mostrar tudo para ele do mundo. [...] E aí, ter as oficinas complementando, porque ele vai prestar um vestibular, nós temos provas externas, que são o SARESP, a Prova Brasil, essas coisas. Então, eu tenho que mostrar a realidade que tem também ao redor do campo, não só o campo. Eu acho que deveria ter um balanço, um pouco do currículo normal que a gente tem e um pouco do currículo adaptado pra eles [...]”^{xix}, e mais: “Esses conhecimentos novos devem ser incorporados aos currículos na perspectiva de que a escola, quando fala em cunho inclusivo da universidade, deve se abrir para vida, deve escutar os pobres, deve escutar os que sempre foram negados, como diz Milton Santos, que fala que a elite intelectual no Brasil foi estudar na Europa e trazer para cá o conhecimento, e tem sempre a perspectiva de que os pobres humildes não produzem conhecimento, não têm conhecimento. Então, no dia em que as escolas se abrirem e as universidades se abrirem para escutar os trabalhadores, escutar o povo, elas avançam no currículo; é esse o currículo que nós defendemos.”^{xx} E, “Entendo que os argumentos para tal são compreensíveis: as avaliações escolares exigem que os conteúdos que já fazem parte dos currículos lá continuem. Essas avaliações são traduzidas em diversos fatores,

entre eles, investimentos maiores ou menores na escola, bônus nos salários dos professores, possibilidade de os estudantes terem acesso ao Ensino Superior (via vestibular) e a melhores empregos (via concurso).”^{xxi}

E assim vai... O que se sabe é que o povo do campo não vai abrir mão de um currículo flexível, de um currículo que contemple as particularidades do campo. Mas está difícil constituir um documento dizendo sobre, falando sobre o que estão entendendo por Educação do Campo, e isso começa a gerar conflitos novamente, uma vez que os camponeses estão cansados de serem enganados e voltam a se manifestar, de modo que os líderes participantes da comissão acabam tendo que fazer um pronunciamento comunicando que a comissão está trabalhando. Porém, a discussão sobre currículo tem se estendido, ganhando diferentes tons divergentes, de maneira que está difícil pensar em um currículo que dê conta de abarcar todos “os ideais” de Educação do Campo.

Depois dessa pressão, Línlya fica encarregada de elaborar um parecer sobre as reuniões a partir das atas, com o intuito de verificar se, no meio dessa confusão que tem sido as reuniões, há um caminho, uma direção a ser seguida. O Presidente está impaciente, está com medo de que os conflitos retornem, então faz pressão sobre a comissão. Línlya elaborou o parecer e, mesmo que seja cansativo, irei narrar detalhadamente a vocês, uma vez que sou o narrador e conto essa história da maneira que me convém. Brincadeira, mas acho que é importante tal discussão, uma vez que esse parecer levará a comissão a iniciar outros debates.

6.9 O Parecer

O parecer trazia a seguinte contribuição: uma primeira perspectiva vem na direção de que toda a educação, independentemente de ser do campo ou não, tem que partir das práticas das pessoas, que é um saber assistematizado, ou seja, parte da prática mesmo, da empiria que as pessoas vivem. Nesse sentido ainda, e entendendo a escola como o centro da formação, ela tem que estar voltada para o trabalho, ele tem que partir do trabalho. Então, se eu estou falando do campo, o que a escola do campo tem de diferente? A sua prática. É de onde a escola tem que iniciar o seu processo educativo, pensar em Matemática, História e Geografia, tem que partir da realidade imediata daquela escola, ou seja, a importância de conhecer a realidade e, a partir dessa realidade que essa população vive, elabora-se todo um currículo, do ponto de vista dos saberes científicos, para que ele, o aluno, possa compreender essa sua realidade prática num patamar superior, ou seja, saia-se dessa prática imediata de modo que essa prática imediata se transforme numa práxis. E outra questão interessantíssima é essa ideia de que as escolas do

campo não têm que criar processos de trabalhos artificiais. É que, na escola do campo, não tem que montar uma horta para dizer que o ensino está partindo do trabalho do campo, tem que se partir do processo produtivo da realidade como um todo, não é preciso criar artificialmente relações de trabalho, porque a realidade já tem essas relações de trabalho, e mais concretas. A partir dessa perspectiva, uma questão é levantada. A educação do campo, o que ela tem que ter de mais diferente? A formação do professor. A especificidade da educação no campo não está no aluno, está no professor. Por que está no professor? Porque esse professor tem que ter uma formação de conhecimento sobre a área em que ele atua, na região em que ele atua, para poder partir dessa realidade. Porque, se há uma distância dessa realidade prática, dessa vivência da comunidade em que está inserida a escola, desse modo, o professor irá fazer toda a sua elaboração a partir do que ele vive, e não do que o aluno vive. A escola tem um papel importante na universalização do conhecimento já produzido pela humanidade de forma sistematizada, e para fazer com que os alunos tenham compreensão científica da sua realidade, para que eles possam compreender o mundo que os cerca, do ponto de vista das ciências, da literatura, da arte, saindo, assim, do senso comum. Um dos objetivos da escola é fazer com que o aluno saia do senso comum, de modo a ter uma compreensão mais elaborada, mais sistematizada. É claro que ponderando que essa sistematização está revestida de uma ideologia da classe dominante do Estado, no caso, a burguesia. Não é porque a escola tem os seus saberes revestidos de uma ideologia, tomando o termo de ideologia enquanto concepção de mundo, que a escola será negada. Entende-se que tem que se apropriar, que as pessoas têm que se apropriar desse conhecimento mesmo nesse contexto, permeada por uma ideologia burguesa, levantando sempre a discussão ideológica, o embate ideológico^{xxii}.

Desse parecer, percebe-se que o que se busca é uma valoração do contexto no qual a escola está inserida, aliada ao currículo comum, ou seja, o currículo se mantém, mas o ponto de partida e chegada é o contexto do aluno, ou melhor, a realidade na qual a escola está inserida, seria como um trabalho em espiral. E mais: o contexto do aluno não vem para exemplificar, não é para ser forçado, não tem que forçar o trabalho, o trabalho ele já tem, é preciso aliar o conteúdo a seus afazeres, de modo que consiga resolver de maneira mais eficiente os problemas cotidianos deles. É nesse sentido que se encaminha uma proposta curricular, mas vejam que o parecer abre uma outra discussão, que é a formação dos professores. E, meu caros, este é um ponto ainda mais polêmico.

6.10 A Realidade

Qual é a realidade da escola rural? Uma escola de infraestrutura precária, com professores que têm a quarta série, com professores que sabem o básico, o que inclui ler, escrever e fazer contas, não precisam ter diploma e, quando têm, não interessa em que é formado, pois o professor vai dar aula de tudo. É claro que nem preciso dizer que, diante de toda essa discussão sobre currículo, que perpassa a questão do contexto, esses professores, quando tiveram formação, não foram formados para serem professores de escolas rurais ou de escolas do campo, assim como não receberam formação para trabalhar com Educação Especial.

Voltando à discussão, algo inesperado aconteceu. De repente, a professora Leila levanta um outro ponto que também atravessa a formação. Ela diz o seguinte: “Eu trabalho numa sala multisseriada [no caso, 1º ano e 2º ano do ensino fundamental em uma única sala] e, como leciono para os pequenos em fase de alfabetização, acho interessante a presença e ajuda de um monitor [...], porque é complicado pra mim trabalhar sozinha com duas séries.”^{xxiii}

Mais uma realidade das escolas rurais. A comissão entende que discutir a formação de professores é de extrema necessidade, no entanto, no momento não é possível abrir tal discussão. Quatro meses se passaram desde o cessar-fogo, e o documento orientador da Educação do Campo ainda não está pronto. A população está ansiosa, desinquieta, alguns camponeses começam a desacreditar que esse documento saíra e, cansados de serem enganados, mesmo com seus representantes explicando-lhes a situação, começam a se manifestar novamente pouco a pouco. Isso deixa o governo e o presidente à beira de um infarto. Afinal, o país ainda está se recuperando, ainda está ganhando força nas pernas para se reerguer. Um novo conflito não era opção. Isso levaria o país a um beco sem saída.

Então, sob pressão de ambos os lados, a comissão decide abrir uma discussão para direcionar posteriormente outros documentos, ou seja, que a partir do que o documento orientador está entendendo por formação, outros documentos venham discutir sobre formação inicial e continuada de professores. Então, o que é feito é uma discussão sobre o formar professor. E, de modo breve, o documento também abre a possibilidade para que haja investimentos em cursos de licenciatura voltados especificamente para o campo, buscando em um primeiro momento atender à realidade do campo, isto é, dar “[...] preferência para formação de professores leigos já atuantes em escolas do campo ou moradores do meio rural, as formações em áreas do conhecimento e o regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade [...]”^{xxiv}.

Muitas perspectivas sobre formação foram apresentadas, mas como o ponto perpassa a identidade e a realidade da escola, dois trabalhos foram destacados. Leila expõe a ideia do pesquisador Donald Schön, que: “[...] discute a profissionalização docente, com base em uma epistemologia da prática e ainda trabalha com a ideia do professor como um profissional que tem na ‘reflexão-na-ação’ uma das suas características principais.”^{xxv} Sobre essa epistemologia da prática, ela acrescenta que Donald propõe: “[...] uma epistemologia da prática que lhe abra espaço, baseada no conhecimento-na-ação e na reflexão-na-ação, e [examine] algumas das tradições divergentes na educação, a maioria das artes, das quais podemos aprender sobre educação para o talento artístico. Desses estudos veio a ideia de um ensino prático reflexivo. Suas principais características são o aprender fazendo, a instrução ao invés do ensino e um diálogo de reflexão-na-ação recíproca entre instrutor e estudante.”^{xxvi} Ou seja, temos um ensino-reflexivo em que a instrução e a aprendizagem são enfatizadas e baseadas na epistemologia da prática.

Dentro dessa discussão, Rildo lembra que a perspectiva de Donald Schön pode ser olhada sob dois pontos de vista. O primeiro “[...] é o de entender o profissional como aquele que produz. Uma produção no sentido de bem de consumo, de mercadoria. De modo que o conhecimento nessa perspectiva assume a condição de objeto de valor, sendo ele o principal fator de produção. Qual é a função do professor nesse caso? A sua função limita-se a encontrar soluções para os problemas que surgem em sala de aula, de modo que aperfeiçoe sua prática pedagógica visando o que o processo educativo almeja, isto é, preparar o aluno para o mercado de trabalho, ou seja, o professor está limitado a uma perspectiva utilitarista, visando o fim do saber fazer. De modo que a reflexão, nesse caso, remete-se a uma condição de ação, de utilidade.”^{xxvii} Mas Olga lembra que pensar na formação nessa perspectiva pode contribuir para que a profissionalização docente se dê como proletarização.

E Rildo continua apresentando o segundo ponto de vista, que se baseia na ideia de “[...] compreender o professor como aquele que produz algo no sentido de produzir, ou seja, este tem claramente o projeto de formar e formar-se profissional, que o encaminhará ao vir-a-ser. Criando-se aí, uma oposição ao produto acabado.”^{xxviii} Eles lembram da discussão que a pesquisadora Luciane Mocrosky apresentou sobre *pro-duzir*: “‘Pro-duzir’ aponta para o entendimento de lançar à frente, presentificando o que está velado. Significa conduzir o ‘aparecer’ e o ‘apresentar-se’ desvelado não só pelo conhecimento, pela ação reflexiva que envolve meios e fins, mas, sobretudo, pelo que perpassa esses extremos, não se limitando ao produto gerado pela ação. A ‘pro-dução’ se funda no processo que leva ao desvelamento, no que conduz à vigência e possibilita o viger.”^{xxix}

Em meio a essa discussão teórica, Línlya lembra do objetivo, do que o povo do campo quer, dentro dessa perspectiva, dizendo que: “Os movimentos sociais do campo reivindicam que na formação dos professores que atuam ou atuarão em escolas do campo devam estar presentes questões referentes à reforma agrária, à luta pela terra, às tensões no campo, à divergência entre agronegócio e agricultura familiar, o estudo histórico da negligência do direito à educação para os que vivem no campo; e também, que seja priorizada a formação de professores oriundos do campo, com raízes culturais no campo.”^{xxx}

E aí vem Maria e argumenta que, dentro do que se é proposto pelos movimentos, o documento deve ser pensado a partir da interrogação: o que é formação? E diz que, dentro do que os movimentos sociais querem, é preciso entender o sentido de formação “[...] como o de proporcionar ‘uma forma, mas não o de modelar uma forma’. Vê a formação como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo.”^{xxxi} Daí, destaca a necessidade de perceber o jogo que há na palavra formação – forma/ação –, onde a ação é “[...] configuração artística e plástica, formatando a imagem. Realiza a plasticidade, o movimento, a fluidez que atuam na *forma*. Porém, a direção desse movimento não é caótica, mas delineia-se no solo da cultura de um povo, de onde emerge uma imagem desejada de homem e de sociedade, e que reflete as concepções de mundo e de conhecimento; solo em que a visão de mundo desse povo finca suas raízes; onde a materialidade necessária para que a forma se realize é encontrada.”^{xxxii}

Eu pergunto a vocês: não é assim que se dá a nossa formação? É assim que o professor formado em Filosofia que leciona Matemática, História, Produção Interativa se forma na ação. É assim que o Pedagogo dá aula de Ciências, Geografia. É assim que os professores se desdobram em 30 para dar conta de uma sala multisseriada. É assim que os professores pegam as atividades dos livros didáticos, retiram os prédios, os doces, e colocam animais e verduras. “*Formação* designa o processo de devir, em que o contorno da imagem, que persegue o modelo, se realiza. Mas é mais que isso. Esse processo, porém, não se efetua de modo a atender a uma finalidade técnica a ele externa, mas brota do processo interno de constituição e de formação, permanecendo em constante evolução e aperfeiçoamento.”^{xxxiii}

O que importa realmente nessas discussões, seja de currículo, de formação, de contexto, questões que vão se constituindo, é que não se esqueça de que “[...] temos muito presente que o principal momento de formação, de escolarização é a própria luta. A luta, o envolvimento na organização, as tarefas que tu vais assumindo, as relações que vão se criando, a organicidade material que vai se dando, vai fortalecendo e trazendo novos aprendizados na vida de cada um de nós. [...]. Mas, historicamente, falar deste processo da educação, nessa relação com o campo,

com a luta, pelo direito de os camponeses permanecerem na terra, que há toda essa lógica da expulsão, isso inclusive reflete nos sistemas educacionais. A lógica da expulsão do homem do campo, ela também está nos sistemas educacionais, não, talvez, de modo explícito, mas implicitamente a partir do momento em que se pensa um campo, não como um espaço de comunidade, não como um espaço de produção de vida, quando não se respeitam os saberes, quando não se respeitam as culturas, quando não se respeitam as populações do campo como cidadãos brasileiros, como cidadãos de direitos. E o fato de negar a terra aos trabalhadores, as famílias do campo e o processo que o sistema de agricultura brasileira, que tem sido implantado historicamente, de expulsar as populações do campo, tira também o acesso a outros direitos.”^{xxxiv} Esses são os motivos que levam o povo do campo a ir à luta. Motivos que se arrastam ao longo da história deste país. Essa é uma realidade para ser mudada.

6.10.1 *A Matemática*

Coisas inesperadas estão sempre a acontecer. Seja nessa história. Ou em outras. Nesse chão. Um chão de acontecimentos, viveres, devires.... São tantos processos, tantas lutas que, junto a tudo isso, me perco neles. Entre modelos, formas, princípios, fins e... muitas lutas acontecem. Nesses entres, quase, foi por pouco, a matemática escapou. Como escapar dela? Na verdade, ela escapou, mas também atravessou. Ela escapou e afetou. São matemáticas, várias, como as vidas que aqui se fundam. O senhor presidente envia modelos, livros, currículos, formas, formas, formas. Modelos de uma Matemática com raízes fincadas na repetição, na representação. De uma Matemática que privilegia as normas, os modelos, as avaliações externas... Mas os camponeses lutam pela terra, para ficarem na terra, com os pés no chão. Movimentos marcados pela luta. Lutar para ficar com os pés no chão. No chão da imanência, onde a vida afirma, inventa.

Nos dobramentos e desdobramentos de professores (em 10, 20, 30 e ...), lacunas, fissuras, rachas, e errâncias acontecem. Ora, o olho do visível, em seu movimento de olhar com as retinas, observa a Matemática do senhor presidente chegar pelos correios. Das portas da secretaria de ensino ela é enviada, ela é dada, ela é imposta. E no campo ela chega. Entra pelos portões da escola, mas não pisa o chão. Não suja os pés de barro. Não entra nas casas camponesas. Ela vai ao campo, mas com ele não se encontra. Ela é carregada em caixas. Alguém suspira e diz: “não vai dar para todos”. Como irá a todos se de nenhum deles ela sabe? Da biblioteca para mochilas, das mochilas para as salas, das salas para a bibliotecas. Ela não

vai para casa. Não anda pelas estradas. Não acorda às 3h ou 4h horas da manhã. Não anda de ônibus. Nem sequer conhece a roça, o *campo*.

Passa de mãos em mãos. Por favor, não rabisquem, não rasguem, pois no próximo ano outros a usarão. Preservem a Matemática do presidente! - assim ecoam as vozes de ordem. Uma Matemática que não pode ser riscada, nem muito menos rasgada... uma Matemática que perpetua em anos. Entra ano e sai ano, só muda sua capa, sua representação. Perpetua em séculos. Em História ela tem o seu lugar. Um lugar de destaque. Tem também seu lugar em folhas brancas e novas de livros reproduzidos. Um modelo, uma norma, uma forma. Forma-livro. Forma-matemática. Uma Matemática com prédios, caminhões, carros de luxo, doces invejáveis, comércio capitais, muito dinheiro, mas muito mesmo. O Presidente parece não oferecer saída, parece não querer uma saída, é como se almejasse um beco sem saída. Mas no campo não tem becos. No campo tem chão. Tem terra. Tem barro. Tem poças de lama. Tem roça. No campo tem bois, vacas, galinhas, plantas, ar... No campo tem vida.

Muitas questões perpassam tal discussão, currículo, formação, conhecimento, didática, infraestrutura, dentre outras, mas dentro deste contexto de discussão, a Matemática sempre aparece, sempre vem como modelo de exemplo e contraexemplo. Como a Matemática é enxergada dentro da comissão? Como é vista dentro de um currículo de escolas do campo? A Matemática e, as demais disciplinas devem ser ensinadas na escola do campo da mesma maneira que são ensinadas nas escolas da zona urbana? O contexto do aluno pode e deve ser considerado no ensino de Matemática em sala de aula? A Matemática pode contribuir na prática diária do aluno? Como, se a Matemática é o bicho papão dos alunos? E podemos desconsiderar a Matemática? Será possível isso hoje, nesse mundo capitalista em que vivemos? Como mostrar aos alunos a Matemática que dizemos ‘estar por trás de tudo’? Se ela está por trás de tudo, por que é tão difícil ‘exemplificá-la’ em sala de aula?

Essas foram algumas das questões levantadas e refletidas sobre as disciplinas. Dizia-se que não há como discutir escola sem discutir disciplinas e seus conteúdos. Muitos desses questionamentos ficaram sem respostas muitas vezes. Valcemiria disse que a Matemática deve ser passada ao aluno de modo que ele possa converter a teoria na prática, ou seja, a Matemática deveria contribuir para que o aluno pudesse resolver problemas de sua realidade ou conseguir melhorar ainda mais sua prática, no intuito de facilitar o trabalho, ter mais lucro, não ser enganado. Isto é, ela pensa em uma Matemática prática e útil. Adriano, Rildo, Ormisia, Olga e Leila, por sua vez concebem a Matemática como algo que deve ser ‘contextualizado’ para que o aluno possa entender, ou seja, para eles esse é um possível meio de despertar o ‘interesse’ do aluno para o conteúdo.

Línlya dentro dessa discussão, questiona: Matemática é Matemática ou tem matemática do campo? O que queremos é ‘adaptar’ a Matemática para um contexto ou ‘contextualizar’ a Matemática de forma a contribuir significativamente no cotidiano dos alunos? Queremos oferecer uma formação técnica? Que Matemática queremos oferecer aos nossos alunos? A Matemática que está posta? A Matemática que posta junto com aquela que aluno pratica diariamente? De que matemática estamos falando? A Matemática do presidente? Ou falamos de matemática? De modos de pensar, organizar compreender o mundo a sua volta? De que vidas estamos falando? De que vida?

O restante da comissão ficou sem palavras diante dos questionamentos de Línlya. No fundo, sabiam que Línlya tinha razão, mas também tinham receio de que a comissão levasse ainda mais tempo para tomar as importantes decisões que o povo esperava há muito tempo, de modo que acabou por sugerir que essas interrogações fossem anotadas para futuramente serem alvo de uma comissão específica para esse assunto.

6.11 O Acidente

Seis meses já se passaram e nada do documento. O Presidente já não aguenta tanta pressão. O povo já não quer mais esperar e começa a duvidar até de seus iguais. O povo quer uma resposta e o Presidente quer muito dar essa resposta, mas a elaboração do documento caminha lentamente. Dois pontos importantes precisam ainda ser debatidos pela comissão, a saber, Livro Didático e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Enquanto essas questões vão sendo discutidas, o norte do país sofre novamente com conflitos entre policiais e camponeses. Um acidente com um ônibus escolar revolta a população, levando o norte do país a entrar em guerrilha novamente. E, vejam só, acaba que tudo isso leva a comissão a pensar nessa questão de transporte, deixando de lado o que estava em discussão.

Tecnicamente não há muito que se possa fazer sobre, a não ser compreender como o tema é relevante, primeiro, porque é passada a hora de os alunos terem melhores condições de acesso à escola, nada de cavalos, caminhões ou a pé. Essas crianças passam muito tempo no caminho entre a escola e suas casas, é necessário o mínimo de conforto, segurança e, claro, gratuito. Tal assunto abre outro ponto de discussão: a localização das escolas. A Comissão logo entende que a localização das escolas deve ser responsabilidade dos responsáveis pela escola, pois eles têm conhecimento do território, de modo que podem escolher o local que seja mais adequado à construção da escola, pois essas devem ser construídas em lugares estratégicos, de modo que a escola fique localizada geograficamente no local que mais contribua para se

diminuir o tempo de locomoção. A professora Leila diz: “[...] o aluno do campo, ele só precisa de um pouco mais de tempo, devido ao cansaço físico do trajeto diário.”^{xxxv}

Mostra-se a importância de se oferecer a essas crianças o mínimo de conforto no trajeto. E mais agora os professores também necessitam de transportes, uma vez que não teremos mais um ou dois professores responsáveis pela escola, a escola do campo terá um corpo docente, diretor, coordenadores, servidores em geral, e este não mais poderá morar na escola ou na fazenda vizinha mais próxima à escola. Preciso dizer que, mesmo com a elaboração deste corpo docente, para que tudo se efetive, levará algum tempo e, ainda assim, pode acontecer que teoria e prática mais uma vez não conversem, mas algo é fato: a educação rural morreu. De suas cinzas, nasce a Educação do Campo, pela qual o povo do campo vai lutar até o fim. Eles sabem que este é um longo caminho a ser trilhado e não foram lutar achando que tudo seria maravilhoso. Bem pelo contrário, estavam cientes de que essa luta se arrastaria pelas gerações futuras. Parece que sempre haverá lutas.

O acidente com o transporte escolar gerou, no norte do país, uma reação, que foi rebatida de forma violenta pelos policiais, pois o governo temia que a reação se alastrasse, levando o país novamente ao caos, de modo que ordenou que não fossem toleradas manifestações, mas a reação do governo só piorou a situação, levando os líderes participantes da comissão a fazer um pronunciamento pedindo paciência, informando que o documento estava quase pronto. A população se acalmou, mas todos sabiam que isso não podia se prolongar por muito mais tempo. O povo ainda tinha cheiro de sangue na pele, havia tomado gosto pela luta, fez da causa um motivo para sobreviver.

6.12 A Ansiedade

Voltando às discussões da comissão, o ponto que está na fogueira é a tecnologia. Buscando uma agilização dos trâmites da composição deste documento, uma vez que a ansiedade por sua elaboração toma o país inteiro, a comissão decide eleger um representante para fazer encaminhamentos sobre a temática. A eleita foi Vani, por esta trabalhar com as TIC. Vani começa sua fala lembrando que: “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias. Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim

como o domínio de certas informações, distinguem os seres humanos. Tecnologia é poder.”^{xxxvi}

O começo de Vani não agrada muito, Ormisia, que também é professora de uma escola rural e moradora do campo, diz “[...] que o que falta é a tecnologia, porque [...] [o] planejamento tem que estar sempre [sendo] pesquisado em livros. Muito difícil para ir na cidade para ter acesso à *internet*, [para] você pegar conteúdo, então é mais livro, [tornando o trabalho] [...] uma coisa assim [...] muito maçante, porque sempre é quase o mesmo conteúdo, então, raramente [eu] pesquiso em *internet*, para pegar conteúdos novos.”^{xxxvii} O discurso de Vani foi entendido como algo negativo, no sentido de que não se precisa de tecnologia no campo ou que as condições de acesso à tecnologia no campo são precárias. Outro professor, o Adriano, corrobora tal questão, dizendo que: “Então o que falta em uma escola rural, *internet*, que seria fundamental uma *internet*, você trazer esses alunos em uma sala de tecnologia, né? Passar uns jogos matemáticos, alguma coisa on-line seria interessante, um desafiar o outro ali, ou você ter uma página no *facebook*, você pode estar deixando alguns joguinhos, deixando alguns exercícios para eles [...] [irem] fazendo. Esses alunos não têm como acessar a *internet* em casa [...]”.^{xxxviii} Vani continua dizendo que: “Este é também o duplo desafio para a Educação: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.”^{xxxix}

Vani está buscando dizer que é preciso que o uso das TIC seja mais do que apenas *internet*, que os equipamentos, mesmo sem *internet*, oferecem outros instrumentos que podem ser trabalhados, ou seja, que a tecnologia não se resume à *internet*. E, nesse sentido, a educação entra nesse duplo desafio por ela exposta. É preciso entender essa linguagem digital. E Vani mostra que a Linguagem Digital é o terceiro tipo de linguagem. Antes dela há a Linguagem Oral e a Linguagem Escrita, concluindo que: “A terceira linguagem articula-se com as tecnologias eletrônicas de informação e comunicação. A linguagem *digital* é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender. É uma linguagem de síntese, que engloba aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos. A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita, e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes.”^{xl}

O que se tem é um pedido. Pedido de que as TIC sejam utilizadas de forma crítica, de modo que possam ajudar tanto professores quanto alunos, dentro e fora de sala de aula. Mas

acreditem, essas tais de TIC causaram nas reuniões, e olhem que a ideia era agilizar a discussão, trazendo apontamentos de uma especialista para o uso das TIC nas escolas do campo. Depois de muito debaterem, entenderam que ninguém estava propondo laboratório de informática todo equipado e sem *internet*, mas que é preciso compreender que a *internet* no campo nem sempre é possível, e que esse é o menor dos motivos para se pensar criticamente a magnitude das TIC. Para pensar em sua relevância para a sociedade atual e futura, é preciso olhar além da ferramenta.

A ansiedade por este documento invade todos. Todos querem saber o que tudo isso ocasionará. Os corações do povo brasileiro batem acelerado, igual àquele dia em que receberam a notícia de que as escolas rurais seriam fechadas. O medo e a revolta ainda são sentimentos fervorosos na população do campo. Nesse ritmo cardíaco acelerado, a comissão entra no último ponto de discussão, envolvendo metodologias e material didático. Esses são temas que se misturam e que também atravessam a temática “currículo”, discutida inicialmente.

Discute-se que a metodologia e o material didático têm que se adequar ao que é proposto no currículo. Olga abre a discussão dizendo que: “Eu acho, pelos livros que a gente tem, [...] ele não vem preparado para [...] as crianças que estudam no campo. [...] Eu acho assim, tinha que vir mais mostrando a realidade deles, e não vem mostrando a realidade deles nos livros, vem mostrando a realidade de uma coisa completamente diferente da realidade deles.”^{xli} Aqui a discussão tem que perpassar toda a questão currículo: qual currículo se tem? Tem-se um currículo que leva em consideração a realidade sociocultural em que a escola e os alunos estão inseridos. Mas é preciso pensar nessa questão, olhando de uma outra perspectiva, ou seja, o currículo deve oferecer mecanismos de apropriação do conhecimento, de forma a ajudar os estudantes em seu cotidiano, então, não se busca somente uma contextualização da realidade do aluno.

Os livros didáticos não devem ser pensados e elaborados nesse sistema de contextualização, muitas vezes tomado de uma maneira equivocada. Não se trata de trocar palavras, de trocas de imagens, não é para enfeitar, é para fazer sentido. Maria lembra o que é discutido no PCN sobre essa questão da contextualização. Que engraçado, acabo de me dar conta de que a disciplina mais comentada – ou talvez a única nessa história – foi Matemática. Já volto à leitura de Maria. A comissão é formada praticamente por professores de Matemática ou que lecionam Matemática. A razão eu não sei, mas é por isso que ela sempre aparece no meio do caminho dessa história.

De volta à leitura, Maria lê então o que o PCN exemplifica como uso equivocado da ideia de contextualização na disciplina de Matemática:

“O que também se observa em termos escolares é que muitas vezes os conteúdos matemáticos são tratados isoladamente e são apresentados e exauridos num único momento. Quando acontece de serem retomados (geralmente num mesmo nível de aprofundamento, apoiando-se nos mesmos recursos), é apenas com a perspectiva de utilizá-los como ferramentas para a aprendizagem de novas noções. De modo geral, parece não se levar em conta que, para o aluno consolidar e ampliar um conceito, é fundamental que ele o veja em novas extensões, representações ou conexões com outros conceitos.

Também a importância de levar em conta o conhecimento prévio dos alunos na construção de significados geralmente é desconsiderada. Na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer das vivências práticas dos alunos, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para um tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal.

Outra distorção perceptível refere-se a uma interpretação equivocada da ideia de contexto, ao se trabalhar apenas com o que se supõe fazer parte do dia-a-dia do aluno. Embora as situações do cotidiano sejam fundamentais para conferir significados a muito conteúdo a serem estudados, é importante considerar que esses significados podem ser explorados em outros contextos como as questões internas da própria Matemática e dos problemas históricos. Caso contrário, muitos conteúdos importantes serão descartados por serem julgados, sem uma análise adequada, que não são de interesse para os alunos porque não fazem parte de sua realidade ou não têm uma aplicação prática imediata.”^{xlii}

Adriano concorda com tal afirmação e leva essa discussão para um outro patamar: o de desabafo de sua realidade. “Primeiramente [é preciso] conhecer a realidade em que você trabalha, conhecendo a realidade, os alunos com que você vai trabalhar [...], cada aluno, você vê que tem uma dificuldade, mas qual que é a realidade desse aluno, uma coisa que eu trago comigo, desde quando eu estudava filosofia, é conhecer a realidade de cada um, [cada aluno], por exemplo, [qual] o ambiente que você vem, [...] como é que é o seu ambiente, sua casa, seu pai, sua mãe, seus irmãos, se você mora com avó, qual que é seu ambiente? [Isso] favorece no conhecimento do aluno. Você não está fazendo uma amizade, mas você está ganhando a confiança do aluno, [...] fica melhor para você trabalhar. E infelizmente também não tem material didático, aí você [...], com um pouquinho de ferramenta que você tem, e para a gente [que está] todo dia lá [na cidade], que tem acesso à *internet* [...]. Então você começa a montar [a sua aula], conforme aquele ambiente da escola, o ambiente dos alunos que você tem, sua forma de trabalhar.”^{xliii}

Mas essa é uma questão que cabe a cada professor, a sua prática, a sua formação. Mas Línlya diz que: “Do ponto de vista metodológico, é bastante evidente que o diálogo se estabelece para avançar na produção do conhecimento, o diálogo se estabelece a partir do momento em que educador e educando conseguem se entender. Então, partir da realidade é valorizar também o educando, é valorizar o sujeito, é valorizar sua história, então, é fundamental. Agora, nós compreendemos para além disso, que não é só ficar na questão da realidade local, nós não queremos só estudar a nossa realidade local, nós queremos estudar a nossa realidade local, partir dela para entender a totalidade, para entender a totalidade. Às vezes, ficamos só no local, então isso também limita as possibilidades que os educandos aprendam outras coisas, então, na nossa compreensão, na minha compreensão, na compreensão da pedagogia do movimento dos educadores, é partir da realidade como método de aproximação, de valorização, de respeito, de estabelecer um diálogo, mas também trazer essa articulação com a totalidade, com outros processos, com uma visão mais ampla de campo, com uma visão mais ampla de sociedade e como isso implica na sua vida local, porque minha vida local não é local, minha vida local, ela é universal, ela faz parte de relações que estão articuladas em todo um sistema organizativo de sociedade e da civilização, entre aspas, que nós temos hoje. Então, minha vida local não é tão local, isso tem que estar muito claro. Então, se não estiver, a gente fica naquele romantismo de achar belo e bonito tudo que está aí, mais próximo, à nossa vista, mas nós precisamos, às vezes é belo e bonito, mas, às vezes, não é nem tão romântico, nem tão belo, nem bonito. Então, a gente precisa olhar o local mais com essa perspectiva.”^{xliv}

Ronilce, nesse sentido, lembra que o livro didático vem sofrendo transformação, expondo que: “O livro didático passou por diversas transformações para se chegar ao que conhecemos hoje, e a política esteve diretamente ligada a esta evolução por meio de decretos e leis. Inicialmente, o livro didático era voltado ao professor e somente no século XIX que os manuais escolares passaram a ser consideradas obras onde as crianças e adolescentes poderiam realizar leituras^{xlv}.” Mas, mesmo com tantas transformações, um programa específico de livros didáticos para o campo demandaria tempo para ser consolidado. Todos concordam que um programa dessa magnitude demanda tempo e que sua implementação será lenta. Mas, “Não podemos negar que o livro é uma fonte importantíssima para a pesquisa, mas e a escola? Qual função que o livro didático vem desempenhando na escola, até que ponto contribui significativamente no processo de ensino e aprendizagem? Não se pode desconsiderar que o livro didático, por vezes, pode ser o único material do professor em sala de aula e os alunos podem não ter acesso a outros livros.”^{xlvi} A questão é muito complexa, uma vez que estamos falando de qualidade no ensino e pensar algo tão grandioso quanto um livro didático voltado

para o campo requer estudo, logo também é preciso tempo. Que livros mandar para a escola – como solucionar essa interrogação considerando tudo o que se tem discutido.

Em meio a este problema conceitual e técnico, o país volta a viver um clima tenso. O governo está falido, a guerra colocou o país em situação econômica que vai de mal a pior, de modo que as escolas que já viviam uma situação precária estão cada vez piores, sejam elas urbanas ou rurais, professores estão sem salário, não têm comida, não têm combustível. E o povo, cansando de esperar, vai para as ruas novamente. E, em meio a esse conflito, a comissão termina o documento sob tremenda pressão, entendendo que este dará fôlego ao país. Ele é um instrumento de esperança, de um futuro melhor.

6.13 O Renascimento

Na imanência de uma guerra, um documento é elaborado. É nessa imanência que nasce a transcendência de um povo. Entre tiroteios, gritos, uma voz suspira a paz, dizendo que a Educação do Campo nasceu de mobilizações sociais por uma política educacional voltada para as comunidades camponesas. Da combinação da luta dos Sem-Terra, Caiçaras, Quilombolas, entre outros, pela criação de escolas públicas, e das comunidades camponesas, para não perderem suas escolas. Destacamos que essa luta pela Educação do Campo não se restringe ao espaço físico escolar, mas visa também à manutenção de uma identidade das comunidades envolvidas e de suas tradições.

Em um momento único para o país, em especial para o povo do campo, o Presidente anunciou que o documento direcionador da Educação do Campo chegou ao seu fim. Que um novo tempo estava por vir. O excelentíssimo senhor Adriano convidou a comissão a ficar ao seu lado, e, dando a palavra para uma mãe, professora, guerreira, trabalhadora, dando a voz a alguém que representa em diferentes instâncias essa luta, Ormisia foi convidada a contar o que este papel, enfim, diz sobre o começo da Educação do Campo.

Ormisia, com voz embargada, inicia sua fala fazendo um questionamento: o que é entendido como escola do campo? E nós respondemos a vocês: “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.”^{xlvi}

A fim de compreender como a escola rural tem se constituído e como a dinâmica histórica do campo colaborou para a elaboração do projeto de Educação do Campo, entendo que a escola do campo deve considerar a realidade sociocultural na qual seus sujeitos estão inseridos. Afinal, “Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) De serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto.”^{xlvi}

A percepção de um projeto de escola do campo está além de pensar em um modelo pedagógico único. Mais que isso, envolve uma realidade complexa, com características locais de cada escola, de cada comunidade, que não podem ser desconsideradas. Pensar uma escola que tenha um modelo único, com metas traçadas e determinadas, pode destruir toda a concepção de escola do campo. “Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.”^{xli}

Lembrando que a dimensão política para uma escola do campo se abre: “[...] ao movimento social e ao movimento da história, porque isto é o que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra, crianças como os Sem Terrinha. E ao acolhê-los, eles aos poucos a vão transformando e ela a eles. Um *mexe com o outro*, num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias...”¹.

Diante de tudo isso, compreendemos que a Educação do Campo está baseada na tríade “Campo – Política Pública – Educação”, pois desse modo não se permite que o projeto de Educação do Campo se distancie de suas principais lutas, ou seja, uma escola do campo precisa estar atenta aos valores que fortaleçam a coletividade e o ser humano, formando seres agentes e seu próprio futuro. Uma educação emancipatória.

O que a Educação do Campo visualiza é uma escola que compartilha das lutas do povo camponês, seja por terra, educação, dignidade, política pública para todos, da sua cultura, da

sua história. Ormisia continua dizendo que é nas lutas que se formam sujeitos humanos, críticos, que produzem, transformam. Ora, como desconsiderar que: “[...] uma luta social tem um peso formador maior quando entranhada no movimento da história. E o movimento da história nos remete a processos de transformação social mais lentos e profundos, que se reproduzem também no plano da cultura, entendida aqui no sentido de modo de vida que caracteriza determinado grupo, lugar e/ou momento da história. [Ao] afirmar que um movimento social produz e reproduz um movimento sócio-cultural, maior do que ela mesma, significa dizer que sua dinâmica encara, exige e projeta dimensões relacionadas ao modo de vida das pessoas em uma sociedade: mexe com valores, posturas, visão de mundo, tradições, costumes..., enfim provoca a reflexão da sociedade sobre si mesma.”^{li}

Assim, Ormisia termina suas considerações, com as lágrimas a molhar seu rosto. Pelo país, lágrimas molham a terra, dando vida à semente que foi plantada. Essa voz vai se espalhando por todo o território, escapando pelos quatro cantos do país. A voz da esperança. Tal anúncio bota fim a um confronto, espalhando paz. Enche toda gente de esperança. De esperança de um futuro mais digno, mais justo, igualitário. Um futuro que promete lutas, mas promete também um fim de dia recompensador, um pôr do sol multicolorido, brilhante. Uma nação renasce. Depois de quase um ano vivendo na escuridão, cores pintam o céu novamente. A paisagem do campo nunca foi tão verde. O pronunciamento anuncia um documento que vai dizer de um sonho, de uma luta, de uma conquista. Vai dizer daquilo que os camponeses chamam de Educação do Campo.

7 UMA (NÃO) CONCLUSÃO OU UMA MÁQUINA DO TEMPO PARA FUTUROS LEITORES

Chegamos ao último trieiro dessa história e sei o quanto Ronilce ainda tem a dizer que de fato não há nada a se falar – concluir -, uma vez que tal "conclusão" somente faz sentido



para aquele que escreve - e ainda assim se referindo ao ato físico de escrever -, pois a cada leitura, a cada reflexão novas produções podem ocorrer, em um movimento constante inconclusível. Por isso, uma (não) conclusão cabe bem a esse trieiro. Afinal, este é o trieiro de conclusão da Ronilce, ou melhor, da escrita da

Ronilce. É... não é o meu, ainda que seja eu quem narra as ideias de Ronilce, que se transformam em tinta por meio de suas mãos. Complexo isso, né?! Por um lado, não se pode chegar a uma conclusão; por outro, fugir dela é perder-se em um movimento sem fim. Entre um e outro lado, façamos dessa (não) conclusão somente mais um texto. Um texto lançado no mundo tal como os outros, com o desejo de fortalecer possibilidade de se perder no espaço-tempo, sempre grávido de sentidos outros.

Que essa (não) conclusão seja como uma máquina do tempo, que possa nos levar ao mesmo lugar em tempos diferentes. Um lugar já não existe. Hoje sou um. Ontem fui outro. E amanhã? Quem sabe o que serei? Tudo tem início e fim. E todo começo, se inicia de um ponto final. É preciso virar a página para começar a outra página. É preciso terminar uma



história para contar outra.



que

Bem, mais ou menos, pois também podemos e fazemos histórias distintas simultaneamente. Mesmo assim, contando uma ou duas ou três histórias, um ponto final é necessário. Desapegar. Seguir em frente. Todo fim é também começo. Sim, fim que se desdobra em começos! Quando leio algo, crio um novo início. Quando termino de ler, tenho minhas conclusões, tenho um novo fim, mas não só isso. Tenho também um novo começo. É um ciclo vicioso. Vicioso no sentido de se repetir. Mas o que se repete é o ciclo de início e fim. Ou seria de fim e começo? Já sei! É ciclo de fim

e começo e fim e começo e fim...e...e...e... Afinal, cada leitor ouvinte, dá novas interpretações, sentimentos, entendimentos... Novos fins e aberturas. Novamente, e...e...e...e....

Então o que se conclui dessa história?! Que trieiros poderiam ter levado a novos



horizontes?! Sempre há trieiros que escapam. Nem todas as linhas tem nós na ponta. Os trieiros trilhados e os desvios tomados levaram Ronilce a compreender como se dá o chão da escola Dom Bosco, chão de uma escola do campo que se mantém, se reafirma pelo seu contexto. Contexto representado por uma realidade de muitas horas dentro de um ônibus que sai da zona rural para a zona urbana. Escola no campo para encurtar o caminho de seus moradores. Escola

do campo para fortalecer um modo de viver que pouco a pouco se perde. Escola para o campo para preparar os moradores desse lugar. Escola **no/do/para** o campo. Realidade de poeira e barro. Contexto que (não) atravessa o portão da escola. Atravessa enquanto contexto social, realidade vivida e sentida. Não atravessa enquanto um possível caminho de estabelecer meios diferentes de aprendizagens, para contribuir com uma formação, talvez mais crítica, emancipadora.

O contexto que chega à sala de aula. Contexto descontextualizado! Trocar prédio por cavalo ou mar por lagoa não vai levar o aluno à compreensão do conteúdo. Para Ronilce



algumas palavras podem fazer com que o aluno apenas entenda o significado daquilo



escrito, mas será que somente a troca de palavras é suficiente para fazer o aluno compreender o que se pede em um problema ou qual é a operação que ele deve usar? Chamar o X de uma equação de BOI não é suficiente para funcionar. Valcemiria, uma das

professoras, questiona o projeto de Educação do Campo, dizendo que ele existe no papel, mas não na prática. Para ela há uma Matemática que pode e deve ser aplicada ao contexto do aluno. Isso não acontece!

Segundo Ronilce, a escola Dom Bosco, está **no** campo, é **para** os alunos do campo, mas



não é **do** campo. Há uma proposta, há livros didáticos, mas os alunos recebem a mesma Educação que receberiam se fossem levados para uma escola situada na zona urbana. Diz-se que o ensino deve ser adaptado à realidade do campo, mas o ensino que acontece não é nada diferente do ensino das escolas da zona urbana. Isso é o que se compreende dentro do chão escola Dom Bosco. Ronilce ainda pensa que é preciso mais discussões para lançar suas ideias sobre tal discussão, mas ela diz que acredita em etnomatemáticas, ou seja, que a matemática está além daquela que se encontra nas bocas dos professores e estampadas nos livros didáticos. A matemática se dá no ato de pensar, organizar, compreender o mundo a sua volta. Mas a Matemática da escola Dom Bosco é a mesma da escola estadual, da escola do CEI, da do senhor presidente.



Ronilce percebeu que cada professor enfrenta o chão da escola Dom Bosco de modos distintos, cada um se agarra a uma escola que constrói para si mesmo. A escola é lugar de oportunidade. É lugar de aconchego para os alunos. Aí sim aparece o contexto. Contextos que tomam a escola ali posicionada como meio facilitador. Tantos contextos que fazem da escola



Dom Bosco uma escola **no** campo, mas Ronilce não consegue vê-la como uma escola **do** campo.

Mas afinal, o que é uma *escola no campo*? O que é uma *escola do campo*?. Pensar numa educação **no** campo é posicionar uma escola em um lugar de modo que seus alunos não necessitem viajar tanto tempo. Pouco tem a ver com currículo ou a quem essa escola é oferecida. O que se tem de especial é o lugar, *o campo*. Portanto, temos uma

educação que é oferecida **no** campo. A educação **do** campo carrega consigo as lutas e os ideais do povo do campo. E quem é o povo do campo? Aquele que da terra tira seu sustento. A educação **do** campo é uma educação pensada para o povo do campo. E não uma educação que

somente acontece **no** campo. Acontece **no** campo e é **para** o povo do campo A escola atende



somente crianças que residem na zona rural, na região onde a escola se situa. Está **no** campo e é **para** o povo camponês. Desse modo, Ronilce se questiona, onde a escola Dom Bosco se situa, não seria ela uma escola **do** campo? Em sua visão, está mais para uma Educação **no/para** o campo, do que uma

educação **do** campo, mesmo compreendendo que existem discursos que nos levem à compreensão de uma Educação **do** Campo. Os discursos se mantêm somente nos papéis, pois no dia a dia, na prática, nada acontece. Nada acontece **para** o campo.

De modo bem simplório, coloco questões que tem angustiado Ronilce ao longo da caminhada. São coisas que vão aflorando, tomando corpo ao longo dessa história. É claro que essas são somente aspirações. Anseios que atravessam mais do que a escola Dom Bosco, uma vez que, na tese de Línlya, questões como essas também são levantadas. Concordo com Ronilce quando esta diz que há muito ainda a se discutir sobre educação do campo. Essa história, apenas diz de um lugar. De um chão. De uma realidade. Mas de um modo ou outro, essa é a realidade de muitas escolas, de muitos professores, de muitos alunos. Uma realidade que transcende a outras. Uma realidade estampada pelo Brasil afora. Realidade constatada pelas greves de escolas e universidades, ocupações das escolas pelos alunos.

Enquanto narrava essa história, outras histórias estavam acontecendo. Histórias que marcavam a história de nosso país. Ao longo dessa narração, outras narrativas iam atravessando Ronilce, os professores que lecionam Matemática, a escola, um povo, um país. Essa história é contada em meio a um momento histórico de nosso país. Há greve em todos os setores. Há greve de escolas e universidades. Há alunos lutando por suas escolas. Há uma revolta contra o governo. Há uma tentativa de golpe. Há o afastamento da presidente - ou seria presidenta? - da República. Há violência. Há violência contra tudo e todos. Há intolerância. Há uma crise mundial. Há guerra em nome da religião. Também há em nome do petróleo. Há dor. Há sofrimento. Há lágrimas. Por outro lado, Ronilce não desiste. Sorri ao pensar que também há



sonhos. Sempre há a esperança de um dia melhor. Nos perguntamos, Ronilce e eu, que futuro nos espera? Será que chegamos a um estopim? Estamos preparados para as transformações? Estamos conscientes das transformações que podem ocorrer? Será que estamos sendo manipulados? Perguntas e mais perguntas sem respostas. Espero continuar sendo contagiado pelo sorriso sonhador da Ronilce, com a esperança de no futuro narrar histórias de dias de lutas, mas com um fim digno a conto de fadas! Mas, por favor não entenda conto de fadas, como a repetição de um mundo perfeito no fim da história. Não quero um mundo preso na mesmice. Não quero aquele mundo que é contado no filme "O Doador de memórias", sem sofrimento por falta de possibilidade de qualquer mudança, em que memórias precisam ser armazenadas para não serem perdidas. Queremos tolerância. Queremos amor. Queremos igualdade. Queremos justiça. Queremos.... Quero um mundo de verdade, onde eu possa sentir... sentir o outro, com respeito às diferenças.

8 QUEIME ANTES DE LER

*Por ser de lá. Na certa, por isso mesmo.
Não gosto de cama mole. Não sei comer sem torresmo
Eu quase não falo. Eu quase não sei de nada.
Sou como rês desgarrada. Nessa multidão, boiada caminhando a esmo.*
Lamento Sertanejo, por: Gilberto Gil e Dominginhos.

Sabe aquelas frases que você sempre vê nos filmes e sonha em dizer, tipo: siga aquele carro? Não é esse tipo de frase que vou dizer, mas vou dizer uma frase, ou algo parecido, que pode ocasionar um momento de emoção: se você está vendo esse vídeo, é porque eu já parti. Pois bem, se você está lendo isso daqui, é porque não queimou. Então vamos ao que realmente interessa.

Essa parte da história é para explicar alguns trieiros que não são comuns a uma história-pesquisa. Então, começo informando que o texto é contado e não escrito. Há um narrador, que conta toda a história de Ronilce – euzinha – e sua pesquisa-história, e, para a surpresa de algum leitor dorminhoco, o Narrador é... tchanramtchantchan... todos são Ronilce e Ronilce são todos, então quem narra essa história é... Ronilce?! Ok, essa era fácil de perceber, mas tem mais. Desse modo, toda a história tende a escapar dos modelos em que as pesquisas tendem a ser escritas. Eu não narro sobre um capítulo de metodologia, não descrevo teoricamente o que fiz, eu conto cada passo dado, meu referencial surge em meios às minhas andanças. Aliás, toda teoria surge no caminhar, vem para me auxiliar.

Da primeira história, não há muito o que revelar, ela vem para dizer aquilo que acabei de contar. A segunda história também não tem segredos. Na história seguinte, conto sobre os documentos que direcionam a Educação do Campo, os que guiam o trabalho na escola e também narro sobre como a Educação Matemática tem tratado do tema dessa história, para isso, dialogo com algumas pessoas, nem sempre identificadas, no entanto, seus discursos estão escritos em itálico e, quando quero falar algo específico de um documento, faço a citação dentro de um pergaminho, pois nessa parte da história brinco com papéis, os pergaminhos são mais escuros quando os documentos são mais antigos e são mais claros quando os documentos são mais novos.

Em seguida, apresentei a história intitulada: A caminhada, onde contei sobre os passos mais técnicos da história, ou seja, expus os trieiros pelos quais a essa pesquisa percorreu. As entrevistas foram expostas em seguida e apresentadas em três momentos: o primeiro é o de apresentação dos depoentes dessa pesquisa-história, mas, ao apresentá-los, não digo nomes e também faço uso de licença poética para descrevê-los. Nada é inventado sobre os depoentes,

mas brinco com as palavras, deixando suas apresentações mais leves. Na segunda parte da entrevista, narro a minha primeira conversa com os professores, onde faço duas perguntas, contudo, no diálogo apresentado, não há novamente identificação dos sujeitos. Cada resposta individual compôs uma única resposta, uma coletiva, uma vez que seus discursos em certos momentos se entrelaçavam. Na terceira parte, as entrevistas foram expostas separadamente e os sujeitos são indicados, pois, na segunda entrevista, cada professor e professora escolhe um tema; nesse momento, senti que as vozes precisavam ser individualizadas.

Ao final dessa parte da história, acontece uma desavença entre o Narrador da história e a Ronilce. Essa briga representa a história de luta do povo do campo, como também mostra a realidade da escola Dom Bosco, que também enfrenta os desmandos de alguém que se julga capaz, por ter dinheiro, de interferir na vida dessas crianças que frequentam a escola. Também representa a atividade nefasta com que a escritora de uma dissertação se depara: vivencia acontecimentos em carne e sangue, mas precisa materializá-los em tinta e papel. Por fim, representa a história de um país, que sofreu como colônia, que sofreu com o golpe militar, um país que ainda vive os desmandos da burguesia. Nesse desencontro, mais uma surpresa: quem narra essa história não é uma fazendeira, ela não pode contar essa história, ela pertence, mas não tem marcas suficientes em sua carne para poder contar tal história em tinta e papel, sem perder a humanidade. Haha, então, sou eu quem narra essa história. Eu? Eu quem? Inocência, o homem que vive as vertigens dos trieiros, só ele pode conta tal história.

O que deveria ser a análise da pesquisa-história é um conto inventado. A história que conto sobre a reorganização escolar das escolas do campo surgiu a partir da reorganização escolar das escolas estaduais que ocorreu em 2015 no estado de São Paulo. A partir dessa ideia, crio uma história que gira em torno de uma guerra entre o povo do campo e o governo, com a finalidade de se construir um projeto de Educação do Campo, a história da guerra vem para retratar a luta que o povo camponês, junto aos diversos movimentos sociais, em especial o MST, tem travado para constituir e manter suas escolas, junto a um projeto de educação que os reconheça. Ao longo do conto, várias falas são citações de diferentes pesquisadores, bem como falas das entrevistas realizadas, que estão entre aspas e, ao final, após as referências há indicação de uma nota de fim, indicando quem é o autor do trabalho, o ano do trabalho e a página da qual o trecho foi retirado, ou então indicando que o trecho é parte da entrevista de algum professor que foi entrevistado nessa pesquisa.

Por último, conto uma história que tem por intuito fazer um desabafo e um pedido. A história, em resumo, diz do momento histórico que o país vive e tenta tirar desse momento e da história do povo do campo uma lição para ser levada para a sala de aula. Em seguida, é

apresentada essa narrativa com a intenção de oferecer detalhes sobre a história que porventura não tenham ficado claros ao longo da narração.

9 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Em estado de palavra: quando a história não consegue que se meta fora a literatura. In: FLORES, M. B. R.; PIAZZA, M. DE F. F. (Org.). **História e Arte: movimentos artísticos e correntes intelectuais**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2001. p. 249–261.
- APPLE, Michel Whitman. **Educação e poder**. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007. p.157-176.
- BARBOSA, Línlya Natássia Sachs Camerlengo de. **Entendimentos a respeito da Matemática na educação do campo**: questões sobre currículo. 2014. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1975, p. 197-221.
- BICUDO, Maria. Aparecida Viggiani. A Formação do Professor: Um Olhar Fenomenológico. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: Editora EDUSC, 2003, p. 19-145.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-29, jan./fev./mar./abr. 2002. Tradução João Wanderley Geraldi.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática (5ª a 8ª série)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=32&data=09/04/2002>>. Acesso em: 09 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=29/04/2008&jornal=1&pagina=25&totalArquivos=96>> Acesso em: 02 de agosto de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**: documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CALDART, Roseli. Salette. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In: **Estudos Avançados**. Vol. 15, n. 43. São Paulo: 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_articles&pid=50/03=40142001000300016>. Acesso em: 19 de julho de 2015.

CALDART, Roseli. Salette. A Escola do Campo em Movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**. Vol. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: ates do fazer. Petrópolis: Editora: Vozes, 1994.

CLARETO, Sônia Maria. **Terceiras margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)**. 2003. 254f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles. Mistério de Ariadne segundo Nietzsche. **Cadernos de Nietzsche**, São Paulo, n. 20, 2006. p. 07-17.

ENCONTRO MARCADO. Direção: Martin Brest. Universal Filmes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1999.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In: **Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p.19-63.

INOCÊNCIA. Secretária Municipal de Educação. Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensões: Cirilo Anoena da Costa. **Proposta Pedagógica da Escola Municipal Dom Bosco – Pólo e Extensão**: Cirilo Anoena da Costa. Inocência: Secretária Municipal de Educação, 2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2007.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. O discurso da Educação Matemática “em questão”. In: **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LOPES, Ronilce Maira Garcia Lopes. **Equações Algébricas e História da Matemática: um estudo sobre a utilização deste recurso em coleções didáticas dos anos de 1980, 1990, 2000 e 2010 identificadas nas cidades de Paranaíba e Inocência / MS**. 110 f. Trabalho de Curso (Monografia em Matemática - Licenciatura) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013.

MARX, Karl Heinrich; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MATO GROSSO DO SUL. Secretária de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental**. Campo Grande: Secretária de Estado de Educação, 2012.

MIARKA, Roger. **Etnomatemática**: do ôntico ao ontológico. 2011. 427 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

MOCROSKY, Luciane Ferreira. **A Presença da Ciência, da Técnica, da Tecnologia e da Produção no Curso Superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica**. 2010. 364 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. Verdade e mentira no sentido moral. **Comum**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 05-23, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, Daniel. **Camaleão no Escuro**. São Paulo: Editora Clube dos Autores, 2015.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAREDES, José Bolívar Burbano “Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação de professores”. In: VASCONCELOS, J. G.; SOUSA, A. P. (orgs.). **Educação, política e modernidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pista do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

ROLNIK, Sueli. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/político no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, 1993. p. 241–251, 1993.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Carla Regina Mariano da. **Narrativas e História Oral: possibilidades de investigação em Educação Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. v. 7. (História da matemática para o ensino).

ⁱ (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

ⁱⁱ (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 8-9).

ⁱⁱⁱ (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.25-26).

^{iv} (MARX; ENGELS, 1996, p. 07).

^v (BARBOSA, 2014, p. 34).

^{vi} (BARBOSA, 2014, p. 35).

^{vii} (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 126).

^{viii} (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 126).

^{ix} (PACHECO, 2005, p. 33).

^x (PACHECO, 2005).

^{xi} (PAREDES, 2006).

^{xii} (APLLE, 1989).

^{xiii} Entrevista com a professora Valcemária.

^{xiv} Entrevista com a professora Valcemária.

^{xv} (BARBOSA, 2014, p. 169).

^{xvi} Entrevista com a professora Ormisia.

^{xvii} Entrevista com a professora Valcemária.

^{xviii} (BARBOSA, 2014, p. 129).

^{xix} (BARBOSA, 2014, p. 134).

^{xx} (BARBOSA, 2014, p. 143).

^{xxi} (BARBOSA, 2014, p. 169).

^{xxii} (BARBOSA, 2014).

^{xxiii} Entrevista com a professora Leila.

^{xxiv} (BARBOSA, 2014, 203).

^{xxv} (SCHÖN, 2000).

^{xxvi} (SCHÖN, 2000, p. 221).

^{xxvii} (SCHÖN, 2000).

^{xxviii} (SCHÖN, 2000).

^{xxix} (MOCROSKY, 2010, p. 294).

^{xxx} (ARROYO, 2007).

^{xxxi} (BICUDO, 2003, p. 26).

^{xxxii} (BICUDO, 2003, p. 29).

^{xxxiii} (BICUDO, 2003, p. 28).

^{xxxiv} (BARBOSA, 2014, p. 141).

-
- xxxv Entrevista com a professora Leila.
xxxvi (KENSKI, 2007, p. 15).
xxxvii Entrevista com a professora Ormisia.
xxxviii Entrevista com o professor Adriano.
xxxix (KENSKI, 2007, p. 18).
xl (KENSKI, 2007, p. 31-32).
xli Entrevista com a professora Olga.
xlii (BRASIL, 1998, p. 22-23).
xliii Entrevista com o professor Adriano.
xliv (BARBOSA, 2014, p. 144).
xlv (LOPES, 2013, p. 22).
xlvi (LOPES, 2013, p. 24).
xlvii (BRASIL, 2002, p. 32).
xlviii (CALDART, 2003, p. 70).
xlix (CALDART, 2003, p. 66).
l (CALDART, 2003, p. 63).
li (CALDART, 2001, p. 215).