

FORMAÇÃO DE EDUCADORES MATEMÁTICOS DO CAMPO: DESVIOS SINUOSOS

Kátia Liége Nunes Gonçalves
Universidade Federal do Pará-UFPA
liegekatia@ufpa.com

Resumo:

Este texto tem por objetivo problematizar a constituição do(a) educador(a) matemático(a) do campo em espaços/lugares formativos no Tempo Comunidade e Tempo Universidade, mobilizado pelos enunciados e discursos pedagógicos de graduandos da Licenciatura em Educação do Campo-Unifesspa-Marabá-Pará. Tal empreitada alinha-se ao desejo de produzir novos questionamentos que potencialize diferentes formas ver e dizer o educador/educando do campo. O trabalho estuda entrelaçamentos de enunciados das narrativas dos sujeitos com a educação do campo, que, em sua dispersão, produzem efeitos de verdade no discurso da Educação Matemática Acadêmica/Escolar. A pesquisa evidenciou o efeito de verdade dos enunciados destacados e como atravessa diferentes vertentes educacionais. Como também os cruzamentos dos enunciados que provocam outros discursos e práticas pedagógicas para a área da Educação Matemática do/no Campo, em meio a movimentos de pesquisa e ensino.

Palavras-chave: Educação Matemática do Campo, Enunciados, Discursos Pedagógicos, Práticas Pedagógicas.

1. Olhares Nômades: histórias, tema, problema e movimentos da investigação

O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos.

Jorge Larrosa

Usando alguns discursos pretendo que flashes sejam direcionados a aspecto relevante da investigação que ora se configura em outros/novos termos, que produziu em mim “um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de me encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior, o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico” (FOUCAULT, 2001, p. 6). Mas, é necessário prosseguir, dizer, ouvir a si e ao outro... Deixar a história ser falada e apresentar *olhares nômades* que carregam as marcas da docência carregadas de *incertezas* e de *desvios sinuosos*.

Vasculhei de um ponto passado até o presente, ponto de vista significativo, para apresentar posições de sujeito que assumimos. Das múltiplas posições identitárias que se encontram atreladas aos lugares pelos quais transitamos e aos discursos que constituíram/constituem nosso processo de formação. Trago, portanto os *olhares nômades* que

estão em constante deslocamento, mudanças de posição, em dispersão e que vêm carregados de história pessoal e profissional, especialmente pelas questões relativas a formação de professores que ensinam matemática no campo.

Voltar os olhos para *formação de educadores matemáticos do campo*¹ me levou a questionar os *porquês* dos conteúdos desenvolvidos nesse espaço formativo. Por quê? Como? Onde? Aqui “o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes” (LARROSA, 2006, p. 8).

Perseguir uma proposta em que a pesquisa atravessa a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa é de extrema responsabilidade, especialmente quando o direcionamento é formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no/do campo, assim como assumir a docência numa perspectiva multidisciplinar, que ancora na inter e transdisciplinaridade, e na indissociabilidade teoria-prática dos conhecimentos pertinentes ao curso, numa perspectiva problematizadora. É explicitar que o campo será utilizado aqui para designar um lugar abrangente que incorpora espaços: da floresta, dos movimentos sociais, da pecuária, das minas e da agricultura, dos pesqueiros, dos caixaras, dos ribeirinhos, dos quilombolas e extrativistas.

Direcionei-me a realizar movimentos de estranhamento de premissas no território da Educação Matemática. Isso me impulsionou a ouvir não só os discursos que enredam os “sujeitos”², mas me olhar ao olhar para eles. Penso numa perspectiva foucaultiana, pois busco “inspiração saudável” para pensar de outra maneira os modos e escolhas teóricas e metodológicas (FISCHER, 2003).

Aqui exercito dar visibilidade a algumas verdades ditas consagradas, e “sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas.” (FOUCAULT, 2002, p. 29). Para tanto alinharei ideias com a pretensão de *indagar* a constituição do(a) educador(a) matemático(a) do campo em espaços/lugares formativos no Tempo Comunidade (período de estudos e investigação) e

¹ O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais (CALDART, 2002).

² Para Foucault os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos. A subjetivação, isto é, as formas de atividade sobre si mesmo, são as práticas de constituição do sujeito.

Tempo Universidade (período de aula na universidade). Aqui atento para às condições de aparecimento de discursos, para perceber e identificar “mecanismos retóricos” que, associados a relações de poder, acabam dando a este “efeitos de verdade” (FOUCAULT, 2001).

Pensando em formadores (docentes) de futuros formadores (discentes) que ensinarão Matemática questiono: como o espaço de investigação Tempo Comunidade alinhado a orientação em ocasião do Tempo Universidade e pós esse período, contribui para a interlocução Universidade e Comunidade do campo em contexto de Educação Matemática? E de que maneira essa metodologia auxilia os futuros docentes, bem como os formadores desse curso a pensarem suas práticas docentes, vislumbrando uma formação docente conectada ao ambiente campesino e suas especificidade? E muitas outras perguntas me perturbam. Chaves nos diz “que pesquisa se faz com perguntas. Respostas são apenas estações de passagem que abastecendo-nos momentaneamente esgotam-se rapidamente como recurso nutritivo (2013, p. 107).

Levei-me então a olhar ‘obtusângulo’, aguçar o olhar, multiplicar o olhar, mudar de ângulo e reaprender a olhar. Esses movimentos foram necessários para dar encaminhamento ao objetivo colimado por esta investigação, que declina a investigar, identificar e analisar os enunciados e discursos pedagógicos dos graduandos que estudam na Licenciatura em Educação do Campo da área de Matemática, levando em consideração as práticas pedagógicas na formação de educadores matemáticos para campo, quando em orientações do Tempo Universidade e Tempo Localidade.

Assim, expus-me a passar por desvios sinuosos na condição de (re)inventar novos discursos, novas identidades, na posição de transgressora, “de quem não espera nada, mas de onde tudo pode vir, e aí está a positividade de poder de que nos fala Foucault” (CHAVES, p. 96, 2013). Mas para isso foi preciso...

2. “Escutar com os olhos e ver com a voz”³: (re)traçando o processo metodológico

De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo

³ Escutar/pensar com a amplidão dos olhos e falar/operar com a clarividência de uma nova visão (Vergani, 2009).

Enquanto estou pensando?
Por que caminhos seguem,
Não os meus tristes passos, Mas a realidade
De eu ter passos comigo?

Fernando Pessoa

Queremos que os nossos olhares sejam evidenciados, que tragam a ‘nossa história’. *De quem é o olhar?* Com que olhos vemos? O que vemos? Quem olha para o que olhamos? Cabe ficar alerta para o que reverbera esses olhares. Por isso me empenhei em ficar atenta a dinâmica investigativa, bem como, (des)aprender a olhar nesse (re)traçado metodológico. Voltei-me a investigar a Formação Inicial para professores que ensinarão Matemática a partir de orientações do Tempo Comunidade/Localidade da Licenciatura em Educação do Campo.

Foi na esteira destas indagações que optei pelo deslocamento, para pensar na Educação Matemática ao relatar a pesquisa que desenvolvi junto aos estudantes/graduandos de Matemática no/do campo. Preocupação singular... Aqui me concentrei em apresentar “atitudes metodológicas”, aprendidas com Foucault.

Sendo assim, a busca das compreensões analíticas – e seus desdobramentos – que propus nessa investigação, me colocou diante da perspectiva de considerar o movimento de pesquisa “atitudes metodológicas”, constituído a partir de múltiplos olhares. Olhares... diferentes, que se encontram, desencontram, que nos afetam e são por nós afetados.

Adotei um caminho metodológico inspirado por Foucault, valhendo-me especialmente de dois de seus conceitos básicos: *práticas* (incluindo aí os enunciados/discursos) e *relações de poder*, buscando identificar possíveis regularidades, isto é, uma espécie de gramática que determina o que os indivíduos *fazem, como fazer e porque fazem*.

Indaguei sobre o "lugar de onde fala", o lugar específico no interior da instituição que o sujeito está imerso, a fonte do discurso daquele falante, e sobre sua efetiva "posição de sujeito" – suas ações concretas, basicamente como sujeito instigador e produtor de saberes.

Sugeri, assim como Foucault (2005, p. 172) a uma arqueologia, que “é o método próprio à análise da discursividade local” e a genealogia, que “é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade”. Procurei

em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzível à língua e ao

ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005, p. 55).

Atraída... me inclinei a uma possibilidade de análise que permitisse enxergar *esse mais* e interpretar nas suas condições de aparecimento. Requereu considerar ainda, a concepção de discurso como um campo de regularidades, em que diversas posições de subjetividade podem se manifestar, redimensiona o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, eliminando-o como fonte geradora de significações. Neste contexto, as ideias de Foucault se constituíram em diretrizes para realização da análise de discurso. Especialmente porque, de acordo com Brandão (2000), pensar uma análise do discurso a partir de Foucault requer considerar dentre outros aspectos:

a consideração de discurso considerado como prática que provém da formação dos saberes, e a necessidade, sobre a qual insiste obsessivamente, de sua articulação com as outras práticas não discursivas [...] a concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico: o discurso não pode ser mais analisado simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e da resposta, de dominação e esquivia e também como luta [...] o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder (p.31).

A análise do discurso se apresentou como um recurso teórico-metodológico importante o qual possibilitou ‘entrada’ no campo empírico desta proposta de estudo. Assim, o esforço analítico que pretendo realizar, consistiu em dar visibilidade aos elos que são configurados, aos “pactos de cumplicidade” acordados, as compatibilidades que são estabelecidas entre enunciados, pois, segundo Foucault (2002, p. 51), “as condições de possibilidades para que surja um objeto do discurso estão correlacionadas aos imbricamentos, sejam eles alicerçados por “relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação” com outros (KNIJNIK; DUARTE, 2010, p. 867).

E de que são os discursos/enunciados que se evidenciam nesse (re)traçado investigativos? De onde vem? Destaco que os sujeitos da investigação são três graduandos que seguiram a formação em Matemática, dos vinte e cinco da turma de 2010 da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa- (anteriormente campus da UFPA).

Os lugares que os vi e vivi com eles, foram o Tempo-Espaço Localidade/Comunidade (T-E Comunidade-período extensivo universitário) que é o tempo da Pesquisa Sócio-Educacional, espaço dito para análise dos aspectos que condicionam a vida dos sujeitos do campo, fomentar o estudo e discussões sobre as possibilidades da ação pedagógica [individual e coletiva, educadores e escola] no desenvolvimento de processos formativos e na produção de conhecimentos que ajudem no empoderamento político-cultural e sustentabilidade das comunidades camponesas.

Assim como, (me)visitei (n) o Tempo-Espaço Universidade (T-E Universidade-período intensivo universitário), que acontece em aulas/Seminários de Socialização do T-E Comunidade concentrando a participação de toda a turma (de todas as áreas), constituem-se em momentos de estudo interdisciplinar. Ainda é organizado a partir do trabalho de professores e disciplinas-referências (aqui no caso Matemática), considerando as temáticas propostas por área para pesquisa de cada eixo nos T-E Comunidade. Nessas seções se realizam os estudos dos conhecimentos pedagógicos e da educação do campo voltados à formação da docência.

Tal empreendimento encontra terreno fértil na Faculdade em Educação do Campo (FECAMPO) na UNIFESSPA, em que atuei e realizei essa pesquisa, fica localizada no município de Marabá no sudeste do estado do Pará, a 654 km da capital Belém, tendo estudantes de vários municípios do sul e sudeste dessa região, pertencente das diversas comunidades camponesas. Esta diversidade geográfica e cultural tem se constituído em um importante subsídio para as pesquisas que venho realizando.

Os relatórios e os espaços/lugares de vidas dos graduandos investigados foram: da graduanda Diana reside na Comunidade Vila Cajazeiras, situa-se ao norte da cidade de Itupiranga no quilômetro 66, a beira da Rodovia Transamazônica BR-230; o graduando Louremberg reside no núcleo populacional de São Felix, a Comunidade Geladinho, lugar constituído depois de inundação de parte da cidade de Marabá-Pará, atual núcleo populacional de São Felix; e o graduando Nonato (faleceu em 2015) que residia na comunidade Projeto de Assentamento Liberdade-PA Liberdade, espaço ocupado pelos trabalhadores sem terra (MST), pertence ao município de São Domingos do Araguaia- Pará.

Foi olhando de outro lugar e de outra posição que foquei, especificamente, o palco de atuação dos graduandos em seus lócus de investigação e na interlocução em T-E Comunidade e T-E Universidade, busquei deter a visão para as especificidades, os detalhes, para aspectos

que poderiam ser considerados corriqueiros. Neste sentido, fui incentivada a experimentar o que Clifford Geertz (2001) denomina de “distanciamento ou desprendimento”, uma atividade dita por este autor como fundamental importância para as pesquisas. Aqui me refiro às preocupações quanto a Educação Matemática no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos/conteúdos matemáticos no espaço de formação para professores do campo que ensinarão matemática.

3. Descontinuidade na/da formação: histórias de educadores de matemática do campo

Somos, portanto, herdeiros da *história* e o lugar de ancoragem da história é o corpo, é nele que cravamos as *memórias* não do que vivemos, mas do que é preciso lembrar que vivemos e o ponto mais sensível da memória é o *olhar* cujo suporte não é olho, mas a *cultura*, o que nela circula, o que nela é dito.

Silvia Chaves

São esses elementos que compõem nossa subjetividade e as subjetividades dos sujeitos/graduandos – dessa investigação –, e que nos dão a forma de ver, ser e estar no mundo, portanto, não deixam de intervir na relação que estabelecemos com o outro, no mundo. Então: como ler qualquer coisa – as palavras, o mundo, os outros – sem deixar interferir nossa cultura, nossa história, as memórias, nosso olhar?

Grifei nos ditos e escrituras dos graduando alguns enunciados, entendendo-os como uma proposição ou uma frase considerada desde o ponto de vista de suas condições de existência, não como proposição ou como frase, assim como nos ensina Foucault. Como também discursos, aqui entendido como conjunto de enunciados que procede de um mesmo sistema de constituição, para os quais se podem definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2005).

Quando os graduandos voltam do T-E Comunidade para T-E Universidade, trazem consigo relatórios contendo as escrituras das observações realizadas em suas comunidades, nas escolas ou fora dela. Foi nesse circuito que estive presente com a pesquisa com um olhar de descontinuidade, tanto nas comunidades, realizando orientações uso/mudança de lentes teóricas para a produção do texto científico, que é levado à universidade para discutir as estranhezas percebidas por nós. Realizei esse movimento em setes T-E Comunidade, ou seja, durante todo o percurso do curso de graduação da Educação do Campo- Área de Matemática.

Aqui a descontinuidade tornou-se um dos elementos fundamentais da análise da história, assim como, entendida também como um conceito que não cessa de ser ajustado (FOUCAULT, 2005) por nós. O perigo se encontrou na minha impressão das coisas ditas e escritas. Remeto-me então a apresentar o exame do material de pesquisa, enfocando os entrelaçamentos de enunciações e discursos que, mesmo sendo expressos de diferentes maneiras e em várias situações, remetesse à importância da formação do educador(a) matemático(a) para o campo.

Para dar visibilidade aos enunciados e discursos do material empírico que trago, optei por demarcá-los nos excertos em itálico. E sucessivamente me sirvo de lentes teóricas procurando problematizá-los, “entendendo que vemos, ouvimos, percebemos, está discursivamente imbricado em nosso campo de subjetivação” (CHAVES, 2013, p. 114).

Os graduandos apresentaram enunciações em seus ditos e escritas, que hoje se encontram na ordem do discurso pedagógico para o campo: *O campo precisa de uma educação voltada para os camponeses. O sujeito do campo precisa permanecer no campo. É importante a Educação Matemática voltada para a escola do campo. Trabalhar na escola com conhecimentos/conteúdos matemático para campo...*

A graduanda Diana enfatizou e deixou sua história falar como experiência⁴, expressa por ela como demarcação de verdade de um território interno:

Nesse contexto [T-E Comunidade] e imersa em conhecimentos matemáticos, vejo o quão é frutífero é o espaço da comunidade para abordagens em âmbito educacionais, tanto em termos da disciplina de Matemática, como também para a reflexão sobre questões socioeconômicas e políticas. Evidentemente que olhar nessa perspectiva me vejo ampliando o meu campo visual quanto à formação docente em específico de professora de Matemática do campo [6º T-E Comunidade, 2013].

A partir das minhas vivências experienciais em sala de aula compreendo que muito das dificuldades que a maioria dos alunos tem em resolver as quatro operações advém do ensino abstrato, ou seja, o modo que é ensinado, não conecta com os diversos conhecimentos matemáticos aprendidos na prática diária do campo [6º T-E Comunidade, 2013].

Quanto à aplicabilidade dos conteúdos matemáticos aprendidos em sala de aula, alunos do campo reconhecem a sua relevância, mas sentem falta de um ensino que os oriente a desenvolver o raciocínio lógico mediante suas convivências camponesas [5º T-E Comunidade, 2013].

⁴ São finitos, particulares, subjetivos, relativos e pessoais, portanto, não sendo possível separá-los dos indivíduos que os “encarnam” (LARROSA, 2006).

Hoje posso contribuir bastante para o ensino da Matemática na Vila Cajazeiras, considerando que muitos dos conhecimentos que adquiri e pude (re)significar ao longo dos estudos acadêmicos, são frutos dos momentos reflexivos e discursivos sobre a *prática docente para o ensino da Matemática para alunos do campo*. Tais conhecimentos vislumbro compartilhar de forma interativa e dinâmica com o espaço do campo, na Vila Cajazeiras [6º T-E Comunidade, 2013].

A meu ver, o olhar da Educação Matemática voltado para o campo, expresso nos enunciados e discursos da Diana, a torna pensativa ao ver os percalços criados pela dita ‘supremacia’ da Matemática, evidenciada por muitos, como sendo conhecimento alcançado por poucos, em que os dotados de maior inteligência, são capazes de aprender – em sua maioria homens. É assim que a Matemática, o saber monopolizado da autocracia oriental é vista por grande parcela da sociedade (FOUCAULT, 2001).

O quê de refletir⁵ sobre o que a Diana expõe em suas narrativas me leva a

compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2002, p. 31).

Esses enunciados e discursos carregados de certezas estão presentes no que registra o graduando Louremberg e movimento formativo e investigativo do Tempo Comunidade:

Ao fazer a pesquisa sobre Sistema Produtivo Individual e Coletivo nas Comunidades Rurais: Saberes Culturais e Identidades do PA Geladinho tornaram-se mais visível os conhecimentos pertinentes a essa localidade, voltando ainda mais sobre as questões de suas histórias, e como *o olhar da Educação Matemática pode entender um pouco sobre o sistema de produção de uma olaria* [3º T-E Comunidade, 2011].

A importância da Educação Matemática para o campo reside no que ela propicia, por constituir-se em um tipo de abordagem de ideais teóricas, teóricas-práticas e práticas sobre a natureza da vida humana enquanto ‘vivida’ que pode ser usada na experiência educativa no campo [6º T-E Comunidade, 2014].

Mudanças no cenário dessa formação [Educação Matemática do Campo], evidenciando que a semente fora plantada com esse *percurso formativo de educadores no/do campo*, para outro nível de ensino, para os professores de 5ª à 8ª séries (6º ano ao 9º ano) do Ensino Fundamental, penso para Educação Básica e Média [6º T-E Comunidade, 2014].

Também comparecem esses enunciados e discursos cravados nos ditos e escrituras do graduando Nonato:

⁵ Olhar para dentro de si para ver como o *eu* se reflete sobre si mesmo (VEIGA-NETO, 2007, p. 25).

Sempre observei *as dificuldades, as contingências e as divergências, encontradas dentro da educação no campo por parte dos educandos e também dos educadores*, quando se trata de se trabalhar uma Matemática, disciplina que é vista de duas formas: para o educando, um ‘bicho de sete cabeças’ e para o educador uma disciplina que exige maior concentração e empenho, em que o aluno tem que aprender para obter apenas boa nota. Tudo isso implica na desistência de muitos educandos, por não terem bom desempenho nessa disciplina tão temida [5º T-E Comunidade, 2013].

Mais não foi fácil convencer os pais de alunos usando essa *nova metodologia do ensino da Matemática para o campo, pois isto significava mudança*. O novo sempre assusta por não saber o que é, e sendo algo diferenciado do que eles tinham estudado quando frequentaram a escola, ou seja, para eles a matemática não tinha outra forma de conhecimento se não o tradicional, [...] só então que eles aceitaram esse novo método de trabalhar a matemática que esta sendo implantada na comunidade do PA/ Liberdade [5º T-E Comunidade, 2013].

A minha formação como educador matemático do campo foi essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois ver que se existe outra maneira mais criativa, participativa de se desenvolver/praticar a matemática [6º T-E Comunidade, 2014].

Em um exercício analítico chamo atenção que a pesquisa investigativa evidenciou o efeito de verdade dos enunciados e discursos destacados, e como atravessa diferentes vertentes educacionais, escolar e acadêmica. Assim como, indica entrelaçamentos dos enunciados que provocam outros discursos e práticas pedagógicas para a área da Educação Matemática do/no Campo, em meio a movimentos de pesquisa e ensino, os Tempos, Universidade e Comunidade.

É importante destacar, que em sintonia com a perspectiva teórica assumida, o estudo não teve a pretensão de questionar a validade ou não do enunciado examinado ou, em um sentido mais amplo, estilhaçar ‘verdades’ e substituí-las por outras que seriam ‘mais adequadas’ para a área da Educação Matemática. De igual forma, o foco do estudo não versa em “escrutinar práticas” para ponderar se essas, efetivamente, trabalham ou não com as práticas pedagógicas elucidadas pelos graduandos em Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A intenção é “‘sacudir’ essa verdade que, de modo tão recorrente, em nossa própria prática pedagógica, em diferentes contextos socioculturais, temos constatado circular, para evidenciar seu caráter contingente e arbitrário” (KNIJNIK E DUARTE, 2010, p. 867).

Neste sentido, foi possível inferir sobre ditos/escritos dos graduandos em idas e vindas dos Tempos Universidade e Comunidade tem buscado evidenciar a relação de concomitância das ações de ensinar, aprender e pesquisar e a importância no espaço formativo para

professores que ensinarão Matemática para alunos do campo. Nesse meio, assim como Moraes et. al (2010), aponto como proposição, a transgressão – ‘transcender’, ‘ultrapassar; ser superior a; ir além (dos limites do conhecimento)’ – do modelo seriado urbano que se materializa hegemonicamente nas escolas do campo.

4. Ressonâncias...

Meu investimento neste texto deixou ser levado pela suspeição quanto a Formação de Educadores Matemáticas do Campo, sacudindo quais as potencialidades em movimentos formativos do Tempo-Espaço Comunidade e Tempo-Espaço Universidade, pois

preferir a diferença à identidade. A positividade à negatividade. A afirmação à contradição. A singularidade à totalidade. A contingência à causalidade. [...] A performatividade à qualidade. O verbo ao adjetivo. O "verdejar" ao "verde". A linha ao ponto. A espiral à seta. [...] A ambiguidade à clareza. O movimento à forma. A metamorfose à metáfora. O acontecimento ao conceito. O impensado ao bom senso.[...] Estimular a invenção em vez da revelação. A criação em vez da descoberta. [...] A fabricação de "coisas" em vez da des-reificação. A "arte" em vez da "ciência". [...] O artefato em vez do fato. O feito em vez do achado (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11).

Nesse território que se apresenta a nossa forma de ver e ser, ainda está condicionada ao que se indica por alguém que fabricou coisa ‘dita que deu certo’, não foi movimento pela metamorfose, pelos acontecimentos, até pelo impensado. Quis aqui, fazer provocações, mesmo que de forma ínfima, em algumas verdades que conformam o discurso pedagógico que reverberam os nossos espaços de Educadores Matemáticos em espaços cosmopolitas.

Hoje levo-me a “des-confiar” das ressonâncias das verdades circunscritas nas certezas formativas de professores que ensinam/ensinarão Matemática. Pois procuro olhar a diferença, a positividade, a singularidade, a contingência, a performatividade... a espiral e não a seta. A diferença propõe, em vez disso, o "isto e aquilo e mais aquilo..." (Idem, p.11).

Portanto reafirmo a minha posição que tomo aqui, a de transgressora/inventora, para suspeitar, questionar, problematizar a constituição do(a) educador(a) matemático(a) do campo em espaços/lugares formativos no Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

5. Referências

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

CALDART, R. S. (Org.). **A Educação do Campo, identidade e políticas públicas**. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CHAVES, S. N. **Reencantar a ciências, reinventar a docência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

CORAZZA, S. M.; SILVA, T. T. "Manifesto por um pensamento da diferença em educação". In: _____. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FISCHER, R. M. B. **Foucault revoluciona a pesquisa em educação?** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 7 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KNIJNIK, G.; DUARTE, C. G. Entrelaçamentos e dispersões de enunciados no discurso da Educação matemática Escolar: um estudo sobre a importância de trazer a "realidade" do aluno para as aulas de matemática. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 23, p. 863-886, 2010.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAES, E. et al. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando as classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos Investigativos I: **Olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editoras, 2007.

VERGANI, T. **A criatividade como destino**: transdisciplinaridade, cultura e educação. (Orgs.) FARIAS, C. A.; MENDES, I. A.; ALMEIDA, M. C. São Paulo: Ed. Livraria da Física (Coleção Contexto da Ciência).