



A Escola do Campo: A Busca por uma Identidade, a Partir dos Enunciados de Alunas da Área de Matemática, Licenciatura em Educação do Campo

¹Vanessa Franco Neto, ²Camila de Oliveira da Silva

¹UFMS – Brasil
vanfneto@gmail.com

²UFMS – Brasil
camimatt@gmail.com

Palavras-chave:

Educação do Campo. Identidade. Diferença. Dicotomia Campo X Cidade. A supressão da matemática.

Keywords

Rural Education. Identity. Difference. Dichotomy Rural X City. The suppression of mathematics.

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma reunião realizada entre professoras da área de matemática, do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e suas respectivas alunas. Esse encontro aconteceu devido ao interesse das referidas docentes em compreender as demandas de suas alunas, nessa modalidade de graduação que acabara de ter início. Nesse diálogo, a constituição da *identidade* da escola do Campo emergiu a partir da ideia da *diferença*. A análise inicial proporcionou a construção de dois enunciados: *a dicotomia Campo X Cidade* e *a supressão da matemática*. A partir do referencial teórico-metodológico da análise de discurso de Foucault, buscamos problematizar as enunciações que emergiram nas falas das alunas, acerca dos desafios de suas respectivas escolas do Campo.

ABSTRACT

The article presents the results of a meeting between mathematics area teachers from rural degree in Education and its students. The meeting was prompted by the intention of the teachers to understand the demands of their students in this modality graduate who had just begin. In this dialogue, the establishment of rural school identity emerged from the idea of difference. An initial analysis has provided the construction of two statements: *Dichotomy Rural X City* and *Suppression of mathematics*. From the theoretical and methodological framework of Foucault's discourse analysis, we seek to question the utterances that emerged in the reports of the students, about the challenges of their respective rural schools.

Apresentação

O presente artigo problematiza a escola do Campo a partir dos enunciados produzidos por alunas da área de matemática, do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEduCampo) da UFMS. O interesse em tratar esse assunto parte de duas professoras que, por diversos e diferentes motivos, receberam a incumbência de trabalhar tal área na referida licenciatura, a qual teve seu início em julho de 2014.

Nesse contexto, as docentes assumem os camponeses como sendo mais que seu público alvo, mas como desafio diário de articulação da matemática com as demandas do Campo. Os objetivos de ensino são construídos para a formação de educadoras do campo que sejam capazes de agir sobre suas comunidades e sobre suas realidades. Além disso, a participação destas docentes no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM) também se constituiu como elemento para a presente investigação.

Mas como pensar essa articulação? Quais matemáticas seriam requeridas para a intenção emancipatória que caracteriza essa licenciatura, com estrutura e funcionamento até então inéditos e extremamente inquietantes para as professoras formadoras? Refletir sobre essas questões requer a problematização das demandas apresentadas pelos licenciandos. É com esse intuito que propusemos uma reunião em que as alunas tivessem a oportunidade de refletir juntamente com suas professoras.

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

Caracterizando a Licenciatura em Educação do Campo

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

A histórica precarização das escolas rurais, as dificuldades das classes multisseriadas, a alta rotatividade de professores, entre outras peculiaridades, demandam específica formação para quem reside e/ou pretende exercer a docência no Campo. Políticas públicas que levaram ao fechamento de escolas rurais e ao encaminhamento dos estudantes para as instituições urbanas¹ reforçam a estigmatização do Campo como um ambiente obsoleto e estéril, principalmente para os jovens.

Segundo Rossi (2014), a articulação de pesquisadores das áreas de Educação, junto a membros dos movimentos sociais pela Terra, tem trazido resultados importantes para garantir o direito à educação de qualidade para aqueles que vivem do e no Campo. Desse modo, em 2004, após discussões na II Conferência Nacional por uma Educação no Campo, o Ministério da Educação (MEC) lançou edital que convidava as universidades federais a desenvolver cursos de Licenciaturas em Educação do Campo.

A proposta de criação dessas licenciaturas tinha o objetivo de:

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

Todas as licenciaturas² são presenciais e funcionam em regime de alternância, composto pelo Tempo-Universidade (período em que os alunos têm aulas na universidade) e pelo Tempo-Comunidade (período em que os discentes desenvolvem atividades, previamente orientadas pelos docentes, em suas próprias comunidades).

O processo de formação tem como elemento constituinte o que Pineau (2004) chama de *cronoformação*. Nessa proposta, compreende-se que o ser humano está em constante e permanente processo de formação. Desse modo, compreende-se as ciências além de seus contextos *hermeticamente fechados* do cotidiano de seus alunos. Logo, a comunidade e as escolas do Campo são ambientes e tempos tão formativos quanto aqueles em que os licenciandos encontram-se na universidade, ou seja, “estes tempos já não se encadeiam linearmente, mas se combinam, se organizam para se formar de outra maneira” (PINEAU, 2004, p. 183). A partir da introdução ao processo de constituição dos projetos das licenciaturas, explicitamos sua dinâmica, amalgamada a questões éticas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e, também, das ciências.

¹Pesquisa da Folha de São Paulo com base em dados do Censo Escolar, mostrou que de 1994 até esse ano, mais de 32 000 escolas localizadas em áreas rurais foram fechadas. Acesso em 01 de set. de 2014. < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml> >

²Atualmente são mais de quarenta universidades federais que oferecem essa licenciatura.

Quadro Síntese dos Entrevistados

Inicialmente, realizamos uma reunião com várias acadêmicas que se dispuseram a colaborar com nossa investigação. Todas são da LEduCampo e foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: matriculadas no segundo semestre do curso³ e também professoras de escolas do Campo. Portanto, para esse artigo, foram selecionadas as falas de apenas duas de um total de seis alunas que participaram da reunião. A seleção dessas se deu por terem manifestado, mais enfaticamente, as questões que trataremos.

A seguir, descrevemos as alunas cujas falas foram transcritas e analisadas.

Identificação ⁴	Tempo de magistério	Tempo de magistério em escola do Campo	Assentada da reforma agrária	Formação Acadêmica – Licenciatura em
Bruna	5 anos	5 anos	Sim	Matemática
Kátia	11 anos	3 anos	Não	Ciências Biológicas

Destacamos que ambas já possuem uma licenciatura tradicional⁵ e agora buscam a LEduCampo. Devidamente apresentadas, passaremos a nossos referenciais.

Referencial Teórico Metodológico

Inicialmente, quando falamos sobre a Licenciatura em Educação do Campo, é comum a associação que podemos fazer a *algo novo*. Os movimentos que propiciaram sua criação e o pretenso desenvolvimento dessa são evocados. Todavia, que condições garantem que sua efetividade não seja apenas uma releitura simplificada e aligeirada da graduação tradicional? Tal reflexão nos conduz à ideia de *diferença*.

Pensar que o curso surgiu para atender um aspecto da diversidade característica da escola brasileira, espalhada pelas dimensões continentais do país, é vilipendiar as contradições e emergências que propiciaram sua constituição. Não se trata somente de reformular a licenciatura “tradicional”, garantindo o atendimento ao diverso (nesse caso, camponês), mas, sobretudo, de pensar as diferenças, a partir de onde podemos construir uma nova identidade: a do educador de matemática do Campo. Nesse contexto, não há como escapar do que Silva (2012, p. 74) chamou de inconsistente celebração da “identidade e da diferença”, ou melhor, a celebração que não é ingênua e presta um desserviço a toda comunidade acadêmica, bem como às comunidades camponesas.

³Os alunos do segundo semestre são os mais antigos do curso na presente universidade.

⁴Todos os nomes foram modificados.

⁵Optamos por chamar de licenciatura tradicional, o modelo vigente de formação de professores para os ensinos fundamental e médio. Esse seria o modelo *normal* de formação.

Diante disso, suspeitamos que a constituição da identidade não possa estar desarticulada da ideia de diferença, pois “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas” (SILVA, 2012, p. 76). Nessa travessia, a emergência de diferenças nos faz ancorar nesse mar de possibilidades de reflexão sobre as não identidades da Educação do Campo, bem como seus genitores, seus atores, suas crias. Além disso, as negações que surgirão desse raciocínio possibilitam que problematizemos as indagações iniciais, conjuntamente às enunciações de nossas colaboradoras, pois “as afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral, oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades” (SILVA, 2012, p. 75). Portanto, não é simplesmente buscar o que está implícito na fala de uma ou outra aluna para, a partir do pressuposto da falta, caracterizar tanto a matemática nessa licenciatura, quanto as próprias demandas das escolas do Campo, também consiste em refletir sobre essa relação, tal como proposto por Silva (2002, p. 66), quem afirma: “a identidade é predicativa, propositiva: x é isso. A diferença é experimental: o que fazer com x ”. É com esse intuito que nos apoiaremos nesses conceitos para analisar os dados.

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

Nessa travessia, as indagações que suscitaram a pesquisa, assim como a perspectiva teórica adotada, foram assumidas a fim de que pudéssemos empreender significações. A investigação acontece com um dizer sobre o já dito, sobre o re-dito e não um simples descortinar, mas um constante escavar. À vista disso, é muito provável que o objeto, a resposta e o sentido não sejam desvelados. Esse escavar, portanto, nos proporcionará percorrer/atravessar outros modos de ser e de fazer, que foram suprimidos, de modo que pudéssemos significar os dados, re-significá-los, a partir de sua leitura e releitura, num processo de construção de enunciados do que se diz sobre ser um professor de uma escola do Campo, um professor de matemática nessa escola, ou “simplesmente” do que é ser uma escola do Campo.

Em relação ao método, compreendemos que é o caminho a se percorrer a fim de compreender ou atingir certo objetivo numa pesquisa. Entretanto, a esse caminho, chamá-lo-

emos de *travessia*, porque compreendemos que “caminho”, remete a algo definido, necessitando somente sua execução, seu percorrer. Já “travessia” tem mais potência, pois consegue assumir os riscos e incertezas desse percurso, dessa trajetória. Ademais, condiz com o posicionamento adotado, isto é, contra o ideal Moderno de modelo para pesquisa: aquele que elege uma estratégia, um caminho seguro, um método infalível para se compreender o mundo. Não pretendemos limitar-nos a isso.

Com relação à análise do discurso, inspiramo-nos no proposto por Michel Foucault para construir alguns significados, a partir da análise dos dados. Essa estratégia metodológica vem ao encontro de nossas questões, por não estar arraigada aos pressupostos Modernos de pesquisa e nos conduzir, desse modo, a pensar nas supressões com base nas enunciações. Para o autor, “cada enunciado ocupa um lugar que só a ele pertence” (2013, p. 146). Por isso, produziremos enunciados a partir das falas das alunas, compreendendo que essas trarão elementos para as análises, como acena Foucault (2003, p. 229):

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

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

Análises

Dicotomia Campo X Cidade

Os primeiros questionamentos foram para que as alunas falassem sobre serem professoras de escolas do Campo. Seguem alguns excertos sobre o assunto:

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

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

Bruna: Eles [professores da escola] sentam lá e vão resolver para mudar, mas vai e volta de acordo com o que eles [gestores da escola] querem. Porque nós lá [...] conseguimos implantar escola do campo [...] só que não vem nada de diferente. Só temos a disciplina Terra, Vida e Trabalho⁶. Só que não tem nada de diferente, então o professor tem que se virar. Por quê? Porque ele escolheu que fosse assim. Então, o diretor deixou claro que não tinha um outro referencial para a escola do campo e que ele também não está nem aí.

⁶Disciplina obrigatória no currículo das escolas do Campo do Estado de Mato Grosso do Sul.

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

É fato que o destaque às lutas do Campo cria alguns sentidos, alguns significados acerca do que seriam essas características. Contudo, como parecem não encontrar apoio junto aos gestores, a tentativa de constituírem uma identidade dessa escola torna-se um obstáculo. Todos esses encontros, anseios e desencontros pela educação do Campo compõem uma identidade construída em cada debate estabelecido, porque, como destaca Hall (2011, p. 62), ao tratar de identidade nacional, “elas são atravessadas por profundas divisões e influências internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural”. Nesses movimentos – da tentativa de implantação, da resistência e da omissão – a educação do Campo e suas compreensões são re-elaboradas, numa busca por sua identidade, re-construídas, fragmentadas e por que não dizer re-inventada, tal como destaca Silva (2012),

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

Mas essa busca pela identidade “do Campo” se caracteriza pela falta, pela ausência do que é valioso a elas, tal como relatam:

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

Por essas escolas adotarem práticas que se assemelham às das escolas urbanas, segundos as alunas, não receberiam o *status* de escola do Campo. Portanto, o que seria essa característica “do Campo”, que aparenta inexistir nas escolas onde nossas alunas exercem suas atividades docentes? Molina e Sá (2012, p. 328) afirmam que:

a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

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

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

Então, o pressuposto de que a escola do Campo se constrói por meio dos ideais de unidade, de manutenção da história, de tradição e constituição das populações camponesas, que aparentam serem únicas e diferentes das populações urbanas, remete-nos à *dicotomia Campo X Cidade* para falar sobre a escola do Campo.

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

Bruna: Eu acho que teria que compor as duas opções – tanto do campo quanto urbana. [...]deveria ser trabalhada nas escolas a mesma coisa [do rural e do urbano], mas [no caso das especificidades do Campo] não aquele campo de ficar carpindo, de caipiras [...] de pessoas pobres [...] deveria ser articulado com uma outra visão. [Não deve ser] tipo Jeca Tatu⁷.

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

Bruna: [...] professora teria que mudar essa visão [...] para que esse ensino seja de transformação, porque não tem porque fazer uma matemática diferenciada para ele, porque o mundo não é diferente, ele não vai viver só naquele mundo do campo, mas ele vai viver também no mundo da cidade, numa realidade.

O conhecimento *normal* é aquele que remete ao urbano. Aquilo que se faz “na cidade” deve estar acessível a todos os alunos camponeses, afinal “o mundo é um só para todos”, parafraseando a própria Bruna. Esse é um dos pressupostos que muitos autores que tratam a educação do Campo ratificam: “uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas”. (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2011, p. 14).

⁷Personagem criado por Monteiro Lobato na obra *Urupês*, baseado no trabalhador rural paulista.

A cristalização, a incontestabilidade e a presença do conhecimento validado pela academia nos currículos da educação básica do Campo são essenciais, do ponto de vista desses autores, a fim de que os camponeses possam ter uma inserção na vida social, cultural e econômica de maneira “menos desvantajosa”. Nesse sentido, a esse tipo de conhecimento é atribuída uma irrefutável validação social: só a partir do pleno domínio desses é que o aluno teria condições de ter suas necessidades atendidas enquanto ser no mundo. Como reitera uma das alunas:

Kátia: [...] nas escolas do campo que eu trabalho...para os pequeninhos tem aquele livro⁸ [...] como a senhora falou. A gente vê é que está excluindo porque se você faz só voltado para o campo, você exclui; como se o aluno não tivesse a possibilidade de enfrentar uma cidade, uma zona urbana. Eu acredito numa educação que seja igualitária, a mesma possibilidade de uma criança do campo tenha, uma criança urbana também possa ter.

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

A supressão da matemática

Para Foucault, “as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (2013, p. 134), também aquilo que foi suprimido tem muito a dizer. O enunciado em questão problematiza a explícita ausência da discussão acerca da ciência comum a todas as participantes da reunião: a matemática. Por mais que tentássemos conduzir a discussão para o trato da matemática nesse contexto, as alunas sempre retomavam a escola do Campo. O primeiro enunciado suplantava e suprimia a discussão que, inevitavelmente, coadjuvava a matemática. E isso fica mais destacado, visto que uma dessas licenciandas já tem formação na área de matemática. Contudo, cremos que, apesar de não ficarem em primeiro plano, as discussões estavam permeadas de conteúdos de matemática para a educação básica. Os saberes populares parecem ser subjugados ou, efetivamente, suplantados. Não parecem ser prioridade, nem entram na pauta, pois não são da cidade.

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

⁸Coleção aprovada em 2014 pelo PNLD/Campo para os anos iniciais do ensino fundamental.

contraditoriamente, almejam e tomam como referencial o *normal*, temendo que seus educandos e educandas sejam excluídos.

Nesse movimento (adverso), a diferença propicia a ebulição de significados. A constituição de tal identidade é atravessada por todas essas relações, tal como descreve Woodward (2012, p. 50): “ao analisar como as identidades são construídas, sugeri que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ao ‘outro’, isto é, relativamente ao que não é”⁹. Esse “não é” caracteriza-se, fundamentalmente, pelo estabelecimento das diferenças, por tudo aquilo que “não está”, que “não se faz” e se configura pela falta. Entretanto, amparados pelo estabelecimento de definições acerca do que seja bom, válido, justo, igualitário e que, fundamentalmente, não é o que se tem, o que se pratica. O movimento de reconhecer-se, de definir-se pela falta, pela ausência, é um modo de constituir-se, em nossa compreensão, pela ideia da diferença, tal como elucida Woodward (2012, p. 68):

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

A reivindicação aos antecedentes históricos das lutas pela terra permeia as falas, mas se apresenta ancorada à compreensão do inculto, do insuficiente, da relação dicotômica estabelecida pelas alunas. Essa reivindicação também poderia permear a fala de qualquer professor que exercesse atividade docente numa escola do Campo, porém, por serem da área de matemática, para nós, isso é muito significativo.

Não é nosso objetivo avaliar se licenciandos de outras áreas da LEduCampo produziram significados diferentes. Apresentamos questões que emergiram da fala de duas alunas, a partir de suas experiências, e que contribuem para nossas significações sobre o que é ser educador do Campo da área de matemática. Portanto, o trabalho não se torna mais fácil. As angústias iniciais não se dissipam. Apenas se transformam.

Impressões

É preciso, num ato quase confessional, explicitar o desejo inicial de buscar a identidade *normal* para a formação do professor da educação do Campo da área de matemática. Todavia, como as análises transpareceram, por mais que tentássemos, as alunas queriam discutir sua escola do Campo, aquela na qual eram professoras.

⁹Grifo nosso.

A pesquisa fez emergir a tentativa de construção da identidade do professor de uma escola do Campo, a partir de enunciados da diferença. A *dicotomia Campo X Cidade* remete reiteradamente à demarcação de um lugar de onde se fala sobre a educação do Campo, a partir das diferenças que parecem fazer-se necessárias para a construção dessa identidade, a partir de um movimento histórico e social determinado. Não sabemos se a intenção emancipatória do curso está garantida pela escola do Campo, a qual, aparentemente, deseja-se constituir. Além disso, desconhecemos ainda qual o papel da matemática nesse contexto.

Finalizamos o artigo constatando a construção de uma fecunda análise empírica, provocando reflexões, questionamentos, e, talvez, até mesmo desencontros ou críticas. Abrimo-nos ao novo, tal como agimos ao iniciar essa empreitada junto às populações camponesas. Nosso compromisso com Foucault foi mais pretensioso e aligeirado do que o mesmo requereria, mas essa escolha se tornou necessária devido aos objetivos da apresentação. Todo o debate se encontra, portanto, aberto e inacabado, à espera de novas indagações, reflexões e discussões que pretendemos suscitar.

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

Referências

- ARROYO, M. G; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Vozes, Petrópolis, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MOLINA, M. C. & SÁ, L. M. Escola do Campo. (Orgs). CALDART, R. S.; PEREIRA, IB; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.
- ROSSI, R. **Educação do Campo: questões de luta e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2014.
- SILVA, T. T. da. Identidade e Diferença: Impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10849.pdf>> Acesso em maio de 2015.
- _____, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. **A produção social da identidade e da diferença**. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 7 – 72.