

Circunstâncias de uma Educação Matemática do/no campo em Mato Grosso do Sul

Gleisson Santos de Oliveira¹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Carla Regina Mariano da Silva²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Este texto visa apresentar uma narrativa das vivências de um pesquisador enquanto estudante de uma escola do campo que funcionou de 2001 a 2009 em uma comunidade rural denominada Assentamento Nova Era, em Ponta Porã-MS. Essa narrativa foi produzida com inspirações na metodologia da História Oral e teve como fundamento a potencialidade do narrar para ampliar o horizonte de histórias a serem contadas sobre a educação escolar. Algumas das reflexões e aspectos apontados no texto se referem às diversidades de uma comunidade que teve o direito à educação próximo à residência negado, explicitam as relações estabelecidas entre os estudantes e uma professora de matemática residente no assentamento e problematizam a importância de uma Educação do Campo a partir do cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Urbanocentrismo; Educação Matemática; Escola Multisseriada; Cotidiano.

Circumstances of rural Mathematics Education in Mato Grosso do Sul

ABSTRACT

This text aims to present a narrative of the experiences of a researcher as a student at a rural school that operated from 2001 to 2009 in a rural community called Assentamento Nova Era, in Ponta Porã-MS. This narrative was produced with inspiration from the Oral History methodology and was based on the potential of narration to expand the horizon of stories to be told about school education. Some of the reflections and aspects highlighted in the text refer to the diversities of a community that was denied the right to education close to their residence, they explain the relationships established between students and a mathematics teacher residing in the settlement and problematize the importance of Rural Education from the students' daily lives.

Keywords: Urbanocentrism; Mathematics Education; Multiserie School; Peasantry; Daily.

Circunstancias de la Educación Matemática en/en el campo en Mato Grosso do Sul

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Mineiro de Educação Superior (IMES-2023), especialista em Matemática, suas tecnologias e o mundo do trabalho Pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2023). Mestrando em Educação Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, Brasil. Rua Cajazeira, 1233, Aero Rancho, Campo Grande-MS, CEP 79.083-590. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4188-364X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3178162018591619> E-mail: gleissonolliver@gmail.com.

² Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Rio Claro). Professora Associada do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, Brasil. Rua São João, 88, Vilas Boas, Campo Grande-MS, Brasil, CEP 79.051-010. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-0242>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5034510337181409>. E-mail: carla.silva@ufms.br

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo presentar una narrativa de las experiencias de un investigador como estudiante de una escuela rural que funcionó de 2001 a 2009 en una comunidad rural llamada Assentamento Nova Era, en Ponta Porã-MS. Esta narrativa fue producida con inspiración en la metodología de la Historia Oral y se basó en el potencial de la narración para ampliar el horizonte de historias a contar sobre la educación escolar. Algunas de las reflexiones y aspectos resaltados en el texto hacen referencia a las diversidades de una comunidad a la que se le negaba el derecho a la educación cercana a su residencia, explican las relaciones establecidas entre estudiantes y una profesora de matemáticas residente en el asentamiento y problematizan la importancia de la vida rural. La educación desde la vida cotidiana de los estudiantes.

Palabras clave: urbanocentrismo; Educación Matemática; Escola Multigrado; A diario.

INTRODUÇÃO

Educação Rural, Educação no Campo e Educação do Campo são comumente usados como sinônimos, no entanto, cada uma dessas expressões carrega consigo um modo de se realizar a educação no campo. A diferença principal entre elas está não somente no que se ensina, como também no modo como esses assuntos são ensinados. Em uma educação rural, o que se tem, via de regra, é uma educação que tem como objetivo manter o indivíduo no campo de acordo com o que o proprietário de terra deseja (Nascimento; Bicalho, 2019). É uma educação urbanocêntrica³ (Arroyo, 2007), que aplica o currículo da cidade em uma escola no campo. O oposto disso seria uma Educação do Campo, que é realizada a partir de um currículo específico, criado levando em conta as demandas da comunidade em que a escola está inserida. É uma escola na comunidade, mas também com ela. Pais e professores estão juntos nas decisões a serem tomadas e na escolha do que deve ser privilegiado.

Circunstâncias de uma Educação do Campo no interior de um estado com grandes extensões territoriais rurais, terras indígenas e assentamentos são as temáticas discutidas neste texto em uma narrativa produzida a partir das vivências de um dos autores. A ideia de revisitar essas discussões surgiu a partir de uma pesquisa em desenvolvimento sobre a implementação e extinção de um polo escolar que existiu na comunidade do Assentamento Nova Era de 2001 a 2009. Ao realizar entrevistas com os habitantes da comunidade para a pesquisa de mestrado em andamento, identificamos que havia situações vivenciadas pelo pesquisador que tinham potencial para serem realizadas discussões sobre a Educação do Campo.

³ O termo urbanocêntrico/urbanocentrismo, aqui usado, diz respeito a ideia preconceituosa de que as cidades estão bem localizadas por ocupar essa “urbanocentricidade”, e por este fato, as discussões sociais, políticas, econômicas e educacionais são discutidos tomando como referência essa realidade urbana. Ficam de fora dessas discussões, os Povos Originários, Comunidades Quilombolas, do Campo, das Águas e das Florestas, por exemplo. Ler mais em: ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cadernos Cedes, v. 27, p. 157–176, 2007.

A narração destas experiências está embasada na História Oral, que tem sido a metodologia utilizada pelos autores no desenvolvimento de pesquisas em Educação Matemática. Nessa metodologia, narrativas são produzidas em momentos de entrevistas, não apenas como um método de produção de dados, mas também como um ato político. Narrar experiências tem se constituído como um ato de resistência, como um modo de possibilitar visibilidade a histórias que somente existem quando contadas. Em acordo com isso, não nos interessa dizer neste texto o que é uma narrativa, mas sim o que ela pode: “uma narrativa pode criar mundos, reais ou fantásticos, verdadeiros ou falsos, passados ou presentes, com ou sem o sentido que se espera ou se pressupõe. Narrativas implicam criação, permitem mesmo que os narradores criem a si próprios em suas narrativas.” (Garnica; Gomes, 2020, p. 19).

Assim, o objetivo deste texto é trazer os atravessamentos de um pesquisador de mestrado que também é membro da comunidade do campo, em uma narrativa embrenhada pelas vivências, pela pesquisa e pela memória de quem viveu a história.

A POTÊNCIA DO NARRAR HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A História Oral tem sido mobilizada nos trabalhos em Educação Matemática como uma metodologia em trajetória que possibilita a tomada de decisões que sejam mais adequadas a temática da pesquisa realizada. Nesse sentido, apesar de haver alguns procedimentos regulares como a elaboração de um roteiro, a produção da entrevista, a transcrição, textualização e a legitimação da narrativa pelo entrevistado, há outros caminhos e aberturas possíveis na investigação. De um modo ou de outro, no processo de pesquisa há a produção de narrativas ou narrativa, mas é importante ressaltar que esse é apenas um dos modos de se realizar essa produção que se diferencia dos outros por produzir intencionalmente fontes historiográficas, mesmo que a pesquisa não seja de cunho histórico.

Neste texto o narrar não foi produzido a partir de entrevista, mas sim pelo lembrar da vivência a partir de um fato específico: o fechamento da escola e os estudos realizados ainda no ônibus a caminho da escola nova. O que nos traz circunstâncias de uma Educação do Campo e suas adversidades e nos mostra o que pode acontecer quando uma escola do campo é fechada. A singularidade da narrativa aqui apresentada constitui o que Portelli (1996) chama de horizonte de possibilidades.

Portanto, a palavra chave aqui é possibilidade. No plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo

das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que possa suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada. (Portelli, 1999, p. 8)

Nesse campo de possibilidades compartilhadas na narrativa de uma experiência na Educação do Campo é fato que outro indivíduo narraria o acontecido à sua maneira tornando inviável pensar em acontecimento ou fato objetivo. Ao contrário disso, a subjetividade trazida pelo narrar nos lembra que a sociedade não é um bloco homogêneo de vivências e experiências. Trazendo para as circunstâncias aqui narradas, isso nos lembra que as conjunturas escolares são muito diferentes e passam por diversidades antes só imaginadas quando registradas.

A Educação no Campo sofre com isso, pois suas escolas e por consequência suas matemáticas, são, muitas vezes, reduzidas a adaptações de escolas urbanas onde se tem o mesmo currículo, e professores sem formação específica para as minúcias do campo. O direito à Educação do e no Campo para os povos que vivem em áreas de campesinato no Brasil é uma conquista da luta dos movimentos sociais do campo. No entanto, o que é oferecido a essas comunidades muitas vezes é apenas o que sobra das cidades, ou seja, uma escola com currículo e estrutura pensados para o ambiente urbano, mas transplantados para o campo. Em alguns casos, há até mesmo a extinção deliberada de escolas localizadas em regiões rurais.

As comunidades rurais têm se mobilizado socialmente para reivindicar seus direitos e destacar que é inadequado aplicar um currículo urbano no campo, algo que é erroneamente visto como um favor. Arroyo (2015) nos mostra que os conhecimentos dos povos campestres são fundamentais para a construção de uma escola que seja feita com eles, e não apenas para as pessoas que vivem em áreas rurais.

Conforme a Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, os autores afirmam que uma Educação Básica verdadeiramente voltada para o campo deve ser

voltada aos **interesses** e ao desenvolvimento **sociocultural e econômico dos povos** que **habitam e trabalham no campo**, atendendo às suas **diferenças históricas e culturais**. Para que vivam com **dignidade** e que, organizados, **resistam** contra a **expulsão e a expropriação**. Ou seja, este **do campo** tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas **no** campo; queremos ajudar a construir escolas **do** campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às **causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo** (Fernandes, Cerioli, Caldart, 2011, p.27, **grifos nosso**).

Em outras palavras, a Educação do Campo é fruto de lutas por uma educação, que seja produzida para e com os povos camponeses. Trata-se de um conceito em constante transformação, que não pode ser rigidamente definido de forma universal. Embora sua construção tenha começado em 1993 (Caldart, 2012), o conceito de Educação do Campo ainda está em desenvolvimento e continua a evoluir, sem limitar os movimentos educacionais voltados para as populações rurais.

CENAS DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL

A Educação do Campo⁴ em Mato Grosso do Sul - MS é uma realidade presente nas mais diversas Comunidades que vivem em áreas rurais do estado, pois é constante na Secretaria de Estado de Educação - SED/MS⁵ a existência de 88 Escolas, ou extensões escolares, identificadas como possuintes de atendimento da Educação do Campo em todo o estado. Em Ponta Porã, um dos municípios do interior do estado de Mato Grosso do Sul, fronteira com a cidade de Pedro Juan Caballero-Paraguai, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, também atende Comunidades de regiões de camponesatos, a saber os de Assentamentos e Acampamentos circunscritos na região.

Em 1999, teve-se início a constituição de uma Comunidade em um Acampamento à margem do rio Dourados, na rodovia MS - 164 que liga o distrito de Vista Alegre a cidade de Ponta Porã-MS. Nessa Comunidade estavam presentes bebês, crianças, jovens, adultos e idosos que ocupavam e se manifestavam requerendo a garantia do acesso e permanência a terras, por meio da Reforma Agrária. Por haver crianças, em idade escolar, foi instalado, pela Secretaria Municipal de Educação, um polo de extensão escolar vinculado à Escola Polo Rural José Eduardo Prates da fazenda Santa Virgínia, um modo a viabilizar o ensino fundamental para a comunidade. Com o polo instalado, havia a necessidade de professores para a efetivação das práticas educacionais naquele espaço.

⁴ As palavras “Educação do Campo, Comunidade, Campo, Assentamento, Acampamento” iniciam com letras maiúsculas, pois, se refere, portanto, de uma abordagem educacional que valoriza o indivíduo, particularidades e especificidades de quem vive nesse ambiente rural. Entendemos como um processo tratar por letra maiúscula um termo como se fosse um nome evidenciando, na nossa perspectiva, a importância que a palavra representa nesse contexto.

⁵ A consulta foi realizada no portal de Cartas de Acessos e Serviços, buscando pelo descritor “educação do Campo”. Disponível em: <https://www.cartasdeservicos.ms.gov.br/educacao-do-campo/>. Acesso em 24 de novembro de 2023.

O primeiro professor da Comunidade também era integrante dela, professor Carlos Antônio Ferreira, que conforme narrativa de seu filho Julio⁶, fez uma avaliação aplicada pela Secretaria Municipal de Educação e foi selecionado para exercer tal função. Não possuía ensino superior, ou mesmo, magistério, mas havia realizado um curso de ensino médio técnico em contabilidade e recebeu a incumbência de ministrar aulas em uma sala multisseriada de 1ª a 4ª série (atualmente do 2º ao 5º ano). As aulas aconteciam em uma casa cedida pela subestação de energia elétrica da antiga fazenda Itamarati⁷, com quatro turmas de idades variadas, um quadro de giz e um professor. O único quadro existente deveria ser usado para as quatro turmas. Essa educação acontecia enquanto se buscava a criação do assentamento hoje conhecido como Nova Era.

No ano de 2001, as pessoas acampadas nessas condições de barracos de lonas, foram encaminhadas para a efetivação do cumprimento da Reforma Agrária, e foram assentados na antiga fazenda Nova Era, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A escola que outrora funcionava em uma sala de uma casa cedida, com a mudança para o Assentamento Nova Era foi instalada na sede da antiga fazenda, portanto, nos cômodos das casas de madeiras que havia na fazenda. Ainda que, nessa outra realidade, houvesse mais cômodos para serem ocupados pela escola, isso não foi possível, pois continuava a ser um único professor para lecionar em quatro turmas. O mecanismo encontrado para adequação à nova estrutura foi usar o cômodo maior da casa como sala de aula. Entre percalços e barreiras a extensão escolar foi sendo possível na Comunidade e com ela, já que pais e mães participavam de restaurações, construções, limpeza e alimentação da escola.

As idas e vindas educacionais presentes na realidade da extensão fizeram com que houvesse várias mudanças naquela realidade escolar, como a troca de professores, visando a contratação de alguém com magistério, adaptações significativamente necessárias. Em 2009 foi decidido a extinção da escola na Comunidade, os estudantes, então, terminariam somente mais aquele ano na Escola Polo Municipal Rural José Eduardo Prates - Extensão Nova Era. Mesmo

⁶ Entrevista produzida com pesquisador em agosto 2023. O professor Carlos faleceu em 10 de maio deste mesmo ano.

⁷ Fazenda Itamarati integrou o patrimônio de Olacyr de Moraes, o Rei da Soja, “Olacyr de Moraes apostou no potencial agrícola da região Centro-Oeste, investindo na produção de grãos e algodão. Em Mato Grosso do Sul, no ano de 1973, criou a Itamarati Agropecuária S.A., em Ponta Porã.” a antiga fazenda, hoje Assentamento, foi adquirida “para reforma agrária em duas etapas, num total de R\$ 200 milhões. A área foi transformada no distrito de Nova Itamarati em 2015, com aprovação da Câmara Municipal de Ponta Porã. A população é de 15.867 habitantes.” Mais informação em: [CAMPO GRANDE NEWS](#)

que existissem lutas pela educação ser do/no Campo em Comunidades rurais, como afirma, para além de outros autores, Caldart (2000) e Arroyo (2015), temos vivenciado a prática do agrupamento escolar e a extinção das escolas do e no Campo “em torno de uma política de nucleação [do ensino⁸, por meio] do transporte escolar” (Santos, 2015, p. 43).

No ano 2010 todos foram encaminhados para a Escola Estadual Nova Itamarati - EENI. Incluindo a professora Idê Gomes, que estava, em 2009, atendendo a quatro séries do ensino fundamental na comunidade, é formada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Campo Grande) é concursada da SED/MS e, na época, estava cedida para o município de Ponta Porã-MS, para atender a Comunidade do Assentamento Nova Era.

Enquanto Polo Escolar localizado na comunidade, o conhecimento era produzido e construído com os estudantes. Em suas aulas, ao menos uma vez por semana, os estudantes deveriam contar o que aprenderam, poderia ser algo da roça, da terra, das árvores, dos rios, dos animais ou ainda uma música, conto, lenda ou história. Entendo hoje que, nesses momentos, a professora Idê queria aprender com os estudantes, pois as trocas acontecem também em ambientes comuns com pessoas distintas.

Idê Gomes desenvolveu na/com a Comunidade projetos de leituras, e Educação de Jovens, Adultos e Idosos em sala multissérie noturna. Desenvolvia, para além da sala de aula, e para além dos fazeres estritamente matemáticos⁹, projetos com a terra como a plantação de árvores frutíferas em áreas públicas do Assentamento e horta escolar elaborada e mantida em conjunto com pais e estudantes. Esse modo de habitar a escola concatena com o que Santos, Barbosa e Linardi (2018) dizem,

a escola opera segundo um modo particular dos alunos produzirem significados para situações que nela acontecem, como por exemplo, para a matemática, de modo que, quando os alunos produzem significados para essa suposta matemática, outras matemáticas são produzidas/inventadas/acontecidas. Não se trata de existir a matemática e interpretações desta, mas sim de matemáticas, em termos de processos de produção de significados. A rua [o Campo], as situações do dia a dia, do cotidiano, operam em processos de produção de significados que muitas vezes estão muito distantes dos contextos disciplinares. Ora há relações entre os conhecimentos

⁸ É um processo que objetiva organizar a escolarização para pessoas que vivem em Comunidades rurais. A ferramenta é aglomeração de estudantes de perto ou não em uma única escola que é um núcleo. Dentre suas demandas está, ir contra a organização escolar em salas/escolas multisseriadas. Ou seja, “A nucleação [escolar] viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária.” Disponível em: [nucleação-das-escolas-rurais](#). Acesso em 27 de novembro de 2023.

⁹ Referimos aqui ao modelo cartesiano da matemática que opera como poderosa, vingativa, inalcançável e para poucos.

escolares e os conhecimentos da rua [da terra], ora essas relações ajudam nos processos de tomadas de decisões, ora atrapalham. (Santos; Barbosa; Linardi, 2018, p. 41)

Trata-se, então, de refletir sobre os processos educacionais em uma Comunidade como esta. As produções, significativas, se dão a partir das relações dos Assentados com a terra, o rio e a agricultura. As invenções epistemológicas são resultados dos conhecimentos cotidianos e, por vezes, passados de geração em geração.

CIRCUNSTÂNCIAS

Lembro-me que em minha casa¹⁰ e nos vizinhos também, contávamos a hora a partir da localização do sol no céu, o que pode ser compreendido como conhecimentos e saberes construídos nas práticas diárias. Medíamos um metro a cada passo, ou ainda, pela distância entre o ombro e a palma da mão. É importante lembrar que enquanto polo escolar, esse era o contexto em que os/as professores/as que atuavam no polo educacional multisseriado consideravam os saberes locais e as especificidades dos assentados/as. O que pode ser considerado um movimento de contextualização com a realidade do Campo e, em contrapartida, um rompimento com o currículo engessado e pensado numa perspectiva centralizada nas grandes cidades, ou seja, urbanocêntrica. Éramos do Campo, da terra e nossa escola também era do Campo. A sala era multisseriada e nós estávamos juntos, uns com os outros, conectados com a terra, com os saberes da Comunidade, perto de nossas famílias. Esse estar junto deixou de existir, e o direito à escola do e no Campo foi violado.

Em 2010 a Escola Estadual Nova Itamarati estava prestes a ser reinaugurada depois de uma reforma gigantesca. Essa reforma era a promessa de condições melhores de ensino para todos, mesmo para possíveis estudantes que não eram integrantes da Comunidade próximos a Estadual. Com a extinção do polo rural multisseriado no Assentamento Nova Era, fomos encaminhados para a Escola reformada. O percurso que durava 8 a 10 minutos até a escola, passou a durar cerca de 2h30min a depender do estudante. Para alguns estudantes de fazendas vizinhas ao Assentamento Nova Era, o percurso durava mais de 3 horas. Ou seja, crianças a partir de 5 anos estavam prontos em frente a porteira do sítio, a partir das 10h para chegar na

¹⁰ O primeiro autor deste texto é um dos bebês que compunham a Comunidade no Acampamento, uma das crianças que participou da escola multisseriada no **Assentamento**, e inclusive, da sua extinção. E um dos adolescentes/jovens que viveram as viagens para chegar à escola. Nesse sentido, quando estava no 4.º ano do ensino fundamental, em 2009, participou então da última turma da escola da/na Comunidade.

escola entre 12h50 e 13h00. A professora, sendo cedida pela rede estadual de ensino, foi designada para a mesma localidade onde os estudantes foram colocados. Os saberes, histórias, músicas, contos e lendas da Comunidade agora deveriam ser compartilhados no ônibus, pois na nova escola não havia espaço para as culturas, saberes-próprios, especificidades dos povos Assentados na Nova Era. Eram, apenas, objetos humanos, quantificadores de matrículas.

A cada nova semana iniciada, ficava mais perceptível que não estudávamos mais na Comunidade. O dia começava cedo, por volta de 5h30 da manhã, com a ordenha das vacas no sítio. Morando no Assentamento Nova Era e com um pai pedreiro que era o responsável por construir casas e barracões para outros integrantes da Comunidade, o trabalho em casa deveria ser dividido. Nesse enredo, meu irmão mais velho se encaminhava para a roça e até às 7h deveria carpir umas três carreiras do mandiocal. Todos se levantavam nesse mesmo horário, enquanto meu pai se arrumava para ir trabalhar, minha mãe fazia café preto e reviro de trigo¹¹. Após voltar do mangueiro com leite tirado, tomávamos café e íamos organizar as demandas até as 9h30, quando minha mãe nos chamava para tomar banho e almoçar a tempo de irmos à frente da porteira. Até as 10h20, nós estávamos prontos em frente ao portão. Três irmãos, de onze, nove e sete anos, aguardando ônibus para a viagem até a escola. Sabíamos que a escola nova era organizada em salas seriadas, então íamos nos ver apenas no caminho e talvez na hora do recreio. O ônibus passava na frente de todos os 97 lotes do Assentamento, além disso, atendia o recolhimento de algumas fazendas vizinhas à Comunidade. Após passar em frente à nossa porteira havia ainda alguns lotes e fazendas para passar.

O ônibus funcionava como uma escola multisseriada. Nós ficávamos cerca de 5 horas no traslado, contando apenas o tempo dentro do ônibus. Naquelas viagens contávamos as coisas do mangueiro, da roça, do terreiro, da comida, da plantação, da colheita entre outras conotações possíveis. Ao chegar na escola, cada um ia para sua sala correndo, pois geralmente, já se passaram os dois sinos e chegávamos depois das 13h10. Para os estudantes do 1.º ao 5.º ano, nessa nova realidade, era um/a professor/a para Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já para Arte e Educação Física eram outros/as professores/as. Para o ensino fundamental, anos finais, havia um professor para cada matéria, o que causou um rebuliço no início. Tínhamos tarefas e mais tarefas. Trabalhos e mais trabalhos. Só era possível falar quando perguntavam “alguma dúvida nessa explicação?”.

¹¹ Reviro de trigo, no nosso caso, era uma farofa de trigo, óleo, sal e água. Ao pesquisar na internet, por exemplo, o leitor vai encontrar outras receitas.

A mudança extrema deturpava a realidade dos estudantes, e fazia com que uma abundância de reflexões sobre desistência perpassasse nas cabeças. Pensar na lida do campesinato e nas nove horas por dia dedicadas a ir, ficar e vir, de uma escola despreocupada e desvencilhada das realidades dos estudantes. Até que ponto essa situação seria coerente? Parecia uma opção a desistência para trabalhar. Alguns desistiram. Meu irmão mais velho, inclusive.

Chegávamos em casa, muitas outras demandas por fazer. Já eram 19h, a mãe havia prendido os bezerros e feito a janta. Tomávamos banho, jantávamos e tentávamos fazer as tarefas da escola. Mas logo, pouco tempo após o jantar, o sono vencia e íamos dormir para acordar cedo, novamente. Percebíamos, então, que a multisseriada que era possível dentro do ônibus também poderia ser o local para fazer as tarefas. Então começamos a agilizar ali mesmo, sentados próximos de quem dava conta de ajudar e já havia passado desta fase, ou do colega da mesma série para pensar juntos.

Quando chovia, o ônibus não passava e se passasse poderíamos ficar atolados em alguma poça de lama e/ou subida de morro. Então, por vezes, ficávamos três dias sem ir para escola. Quando isso acontecia, a escola não se incomodava com a nossa ausência. Era o mesmo fluxo de tarefas, trabalhos, resumos, resenhas, exercícios. O ônibus era então o momento para colocar em dia as tarefas atrasadas. A professora Idê, além de mães, pais e outros membros da comunidade, ia com os estudantes no ônibus e resolvia algumas demandas escolares. Nessa sala ambulante, onde todos estavam aprendendo algo novo, a professora Idê continuou a possibilitar a aula. Trafegando por estradas de chão esburacadas/empossadas, fazendas, pontes de madeiras em situação precária, fazendas e rodovias, a professora ensinava, ajudava a entender as novas tarefas e a produzir conhecimentos matemáticos ou de outras disciplinas.

Era um déjà-vu de quando a professora Idê dava aula nas casas dos estudantes, sentava em um tijolo no terreiro, pegava na mão para ensinar a ler, escrever e contar. Ela chegava no turno vespertino, que era o contraturno da aula do polo escolar extinto, e dizia que queria ajudar nas tarefas que ela mesma havia designado na aula mais cedo. Por vezes, a areia do terreiro das casas era usada como quadro para tirar as dúvidas que eram apresentadas. Por exemplo, o cálculo de litros de leite entregue na cooperativa da comunidade, multiplicado pelo valor do litro era uma matemática do cotidiano e que, efetivamente, fazia sentido entender. Relacionar o valor que vendíamos o quilo da mandioca com a metade do valor para a metade do peso, era um modo de pensar a proporção matemática. Se dividir o peso por dois, divido o valor também.

Nesse rumo, poderíamos construir conhecimentos em frações matemáticas, porcentagem. Os exemplos usados em aulas na sala multisseriada ou no terreiro de minha casa eram a partir da vivência.

A professora de matemática era perturbadora tanto em suas perguntas como em suas respostas. Quando perguntávamos, algo do tipo, “professora, como faz isso?” ela respondia: “não sei, como você acha que pode ser?” Ela não dava respostas, mas fazia refletir sobre a vida em sua maior significação como sujeitos campesinos. Uma referência de mulher e pessoa, que até hoje na Comunidade é chamada de professora Idê por todos, como forma de reconhecimento e respeito pelas suas contribuições.

(IM)POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO/NO CAMPO

Dentre as muitas vantagens em se ter uma escola no Campo, está a proximidade da família, de modo que em qualquer intercorrência era possível contactar os pais ou responsáveis e ajustar os providenciamentos. Hage (2006), uma referência em estudos sobre Educação do Campo no Brasil, faz uma análise da realidade de escolas multisseriadas na Amazônia paraense e discute as especificidades dos desafios enfrentados pelos movimentos sociais que buscam afirmar o direito à educação e à vida com dignidades das populações dos Campos. Em seu estudo este autor destaca que,

Entre aspectos positivos, identificamos que as escolas multisseriadas oportunizam o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando que os estudantes, em sua maioria crianças e adolescentes, enfrentem dificuldades de deslocamento envolvendo longas distâncias, tranquilizando os pais nesse aspecto. A escola multisseriada também oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries e idades na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar. (Hage, 2006, p. 306)

Outro aspecto é a possibilidade desse professor ou professora conhecer a conjuntura da vida dos estudantes. No caso deste relato, os/as professores/as que passaram pela extensão educacional eram todos da Comunidade, então, conheciam os pais ou responsáveis dos estudantes. Sabiam do cotidiano de viver naquele cenário verde, com estradas de chão batido, rios, animais e tantas outras especificidades que era possível de se contemplar. Pois segundo, Arroyo, Caldart e Molina:

A **Educação do Campo** tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas o ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras,

ribeirinhos e extrativistas. O Campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, **é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre os seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana** (Arroyo; Caldart; Molina, 2008, p. 176, grifos nossos).

Compreender, portanto, as especificidades e singularidades das Comunidades dos Campos e reconhecer seus diferentes modos de conceber e produzir conhecimento é, efetivamente, uma das demandas mais urgentes do sistema educacional brasileiro.

A presença da escola do Campo, no local de origem dos estudantes, ou seja, no meio rural, tem sido defendida pelos movimentos sociais e educacionais do Campo. Esses movimentos se empenham na luta junto à Comunidade pelo direito a uma educação concebida a partir de sua realidade e com sua participação ativa, conectada à sua cultura e às suas descobertas humanas e sociais. Compreendemos que a sala multisseriada foi o ponto inicial para o reconhecimento de diferentes modos de produção de saberes, pois,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto — alguma coisa — e um objeto indireto — a alguém. (Freire, 1997, p. 23)

O espaço físico ou geográfico não é um detalhe para os agentes que propõem, significativamente, a realização de ressignificação do conhecimento. A vida que, para além da escola, é um exercício de coletividade na Comunidade Assentada, se caracteriza também nos momentos de ensinamentos e aprendizagens no ônibus, o cotidiano que é o código que efetiva significado para as demandas escolares.

implementar atividades baseadas em categorias do cotidiano nas salas de aula de matemática é uma ação que não está a favor da lógica da melhoria do ensino de conteúdos, mas sim à uma lógica da constituição de salas de aulas plurais, inventivas, nas quais esta lógica seja deslocada para uma perspectiva de ampliação de modos de produção de significados, tanto de aluno, quanto de professores, problematizando os cotidianos e trazendo outras lógicas para esses cenários. (Santos, Barbosa e Linardi, 2018, p. 55).

Concordamos com os autores que a produção de significados a partir do cotidiano pode tornar os processos de construções plurais de conhecimentos e saberes. Mas, o desafio que surge é a extinção de uma escola multisseriada do Campo. E, usar o ônibus como ambiente para produção de significados numa viagem de duas horas, é o modo que os filhos/as dos

Camponeses/as viabilizaram para resistir e re-existir ao controle do epistemicídio e culturicídio que compõe um bloco de poder urbanocêntrico sobre o campesinato.

Fechar este texto é o anúncio de que os levantamentos historicizantes podem contribuir para reflexões no presente que denuncia a negação do direito à Educação Matemática do Campo como um processo de produção coletiva com professores e estudantes. Refletimos conforme as ideias de Arroyo (1999, p. 46) ensinando que “a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como o fraco e atrasado.” Também é subserviente a cidade, o currículo colocado nas escolas de áreas rurais, estas descrições instrucionais são urbanocêntricas, elaboradas para cidade, não entende como potente os saberes e produção de conhecimentos dos povos campesinos. O campesinato é inviabilizado pelo urbanocêntrismo que opera como comandante dos direitos (negados) e das (in)justiças que fazem presentes.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FUNDECT-MS/CAPES) - N.º 02/2023 - Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação - PDPG 2023.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.** – Brasília, DF.
- ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 157–176, 2007.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes.** 2000.
- Dicionário da Educação do Campo. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. — Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, **Expressão Popular**, 2012.

DOS SANTOS, J. R. V; BARBOSA, E. P; LINARDI, P. R. Uma discussão de atividades baseadas em categorias do cotidiano na formação de professores que ensinam matemática. **VIDYA**, v. 38, n. 1, p. 39-57, 2018.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório, 1998). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D’Água, 1997.

GARNICA, A. V. M.; GOMES, M. L. M. História oral: diversidade, pluralidade e narratividade em educação matemática. In: GONÇALVES, H. L. J. (Org.). **Educação Matemática & Diversidade(s)**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, F. C. B.; BICALHO, R. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019.

PORTELLI, A. A Filosofia e os Fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, vol. 1, nº 2, 1996.

Histórico

Submetido: 19 de dezembro de 2023.

Aprovado: 05 de agosto de 2024.

Publicado: 20 de agosto de 2024.

Como citar o artigo - ABNT

OLIVEIRA, G. S.; SILVA, C. R. M. Circunstâncias de uma Educação Matemática do/no campo em Mato Grosso do Sul. **CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática (MT)**, v. 7, e2024009, 2024. <https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2024009>

Licença de Uso

Licenciado sob Creative Commons Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Porém, não permite adaptar, remixar, transformar ou construir sobre o material, tampouco pode usar o manuscrito para fins comerciais. Sempre que usar informações do manuscrito deve ser atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.

