

Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença

*For a mathematical education in/from rural:
with intercessors of the philosophies of difference*

*Para una educación matemática en/desde el campo:
con intercesores de filosofías de la diferencia*

Suelen Assunção Santos¹
0000-0001-7658-8670

RESUMO: Este artigo que se intitula ‘Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença’ emerge da necessidade de (re)pensar a educação do campo, a educação matemática, e a educação matemática dos saberes do campo e que se faz no campo. O conceito de intercessor, para Deleuze, significa intervir, ou seja, fazer interferências – e não exatamente, fazer interseção. A Educação do Campo, por se configurar em um recente plano de investigação, requer estudos no sentido de contornar seu campo teórico para compreender sua racionalidade. Mais recente ainda se trata da articulação entre a Educação do Campo e a Educação Matemática que, por vezes, parece confundir-se com a tendência denominada Etnomatemática. Percebeu-se, numa revisão prévia na literatura e em documentos vigentes que legalizam a Educação do Campo, que não há um consenso, dentre os teóricos e documentos, sobre o que seja ou como deva ser ou como funciona a Educação Matemática no/do Campo. Nem mesmo a configuração ‘Educação Matemática no/do Campo’ parece ser a composição preferida entre os autores, que sugerem pela Etnomatemática quando articula-se ‘Educação Matemática e Educação do Campo’. Não seria a Educação Matemática no/do Campo, uma distinta e nova vertente da Educação Matemática? Não teria, a Educação Matemática no/do Campo, uma força enquanto um novo conceito para além da Etnomatemática? É disso que discorre o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Educação matemática; Filosofia da diferença.

ABSTRACT: This article, entitled ‘For a Mathematical Education in/from rural: with intercessors from the philosophies of difference’ emerges from the need to (re)think rural education, mathematical education, and the mathematical education of rural knowledge and what is done in the rural. The concept of intercessor, for Deleuze, means to intervene, that is, to make interferences – and not exactly, to make intersections. Rural Education, as it is configured in a recent research plan, requires studies in order to circumvent its theoretical field to understand its rationality. Even more recent is the articulation between Rural Education and Mathematical Education, which sometimes seems to be confused with the trend called Ethnomathematics. It was noticed, in a previous review of the literature and current documents that legalize Rural Education, that there is no consensus, among theorists and documents, on what Mathematics Education in/from rural is or should be or how it works. Not even the configuration ‘Mathematics Education in/from rural’ seems to be the preferred composition among the authors, who suggest Ethnomathematics when articulating ‘Mathematics Education and Rural Education’. Wouldn't Mathematics Education in/from rural be a distinct and new aspect of Mathematics Education? Wouldn't Mathematical Education in/from rural have a strength as a new concept beyond Ethnomathematics? This is what the text discusses.

¹ Doutora em Educação (UFRGS). UFRGS. E-mail: (suelen.santos@ufrgs.br)

KEYWORDS: Rural education; Mathematics education; Philosophy of difference.

RESUMEN: Este artículo titulado ‘Por una educación matemática en/desde el campo: con intercesores de las filosofías de la diferencia’ surge de la necesidad de (re)pensar la educación rural, la educación matemática y la educación matemática del saber rural y de lo que ocurre en el campo. El concepto de intercesor, para Deleuze, significa intervenir, es decir, interferir – y no exactamente, cruzarse. La Educación Rural, al ser un plan de investigación reciente, requiere de estudios que sorteen su campo teórico para comprender su racionalidad. Aún más reciente es la articulación entre Educación Rural y Educación Matemática, que en ocasiones parece confundirse con la corriente denominada Etnomatemática. Se advirtió, en una revisión previa de la literatura y documentos vigentes que legalizan la Educación Rural, que no hay consenso, entre teóricos y documentos, sobre qué es o debe ser o cómo funciona la Educación Matemática en/desde el Campo. Ni siquiera la configuración “Educación Matemática en/desde el Campo” parece ser la composición preferida entre los autores, quienes sugieren la Etnomatemática al articular “Educación Matemática y Educación en el Campo”. ¿No sería la Educación Matemática en/desde el Campo un aspecto distinto y nuevo de la Educación Matemática? ¿No tendría la Educación Matemática en/desde el Campo una fortaleza como nuevo concepto más allá de la Etnomatemática? De eso trata el texto.

PALABRAS CLAVE: Educación rural; Educación matemática; Filosofías de la diferencia.

Introdução

Este artigo que se intitula ‘Por uma Educação Matemática no/do Campo: com intercessores das filosofias da diferença’ emerge da necessidade de (re)pensar a escola, a educação do campo, a educação matemática, e o docente que esta escola precisa. O conceito de intercessor, para Deleuze, “segue o do verbo interceder, que significa intervir. Portanto, produzir interferências não é o mesmo que fazer interseção – importante é que o cruzamento constitui uma zona de interferências.” (Kress, 2003). A Educação do Campo, por se configurar em um recente plano de investigação, requer estudos no sentido de contornar seu campo teórico para compreender sua (im)posta racionalidade. Mais recente ainda se trata da articulação entre a Educação do Campo e a Educação Matemática que, por vezes, parece confundir-se com a tendência denominada Etnomatemática. Não seria, a Educação Matemática no/do Campo, uma distinta e nova vertente da Educação Matemática? Não teria, a Educação Matemática no/do Campo, uma força enquanto um novo conceito? De que modo se pode criar intercessores, junto à Educação Matemática no/do Campo, a fim de produzir interferências na constituição de seu campo de saber?

Percebeu-se, numa revisitação prévia na literatura e em documentos vigentes que legalizam a Educação do Campo, que não há um consenso, dentre os teóricos e documentos, sobre o que seja ou como deva ser ou como funciona a Educação Matemática no/do Campo.

Nem mesmo a configuração ‘Educação Matemática no/do Campo’ parece ser a composição preferida entre os autores, que sugerem pela Etnomatemática quando se articula ‘Educação Matemática e Educação do Campo’. Apesar de não haver um consenso, há recorrentes pressupostos, quais sejam: que a ‘Educação do Campo e Educação Matemática’ seja baseada na Pedagogia da Alternância, na articulação com os saberes advindos dos sujeitos do campo e que atenda suas peculiaridades, por exemplo, seus tempos, suas lutas, suas classes multisseriadas. Nesse sentido, faz-se necessário que pesquisas sejam feitas no Brasil a fim de cartografar e descrever as práticas deliberadas de ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ em escolas do campo, em licenciaturas do campo, em meio a teorizações sobre a educação do campo. Também se faz necessário contribuir para que haja uma fundamentação teórica consistente que subsidie estes novos paradigmas que se dizem do campo. Talvez seja produtivo que este novo paradigma educacional seja delimitado, caracterizado, não para minimizar sua potência, mas para (re)criar práticas e possibilidades educacionais, assumindo, nesse sentido, que seu contorno é sempre fugidio porque é composto por zonas de indiscernibilidade que lhe causam variação. (Deleuze, 2006a).

É importante destacar que o ensaio se justifica no âmbito da Educação Matemática, e não apenas no âmbito do Ensino de Matemática, porque objetiva por uma resignificação conceitual e, por consequência, por escolas e docências (no e do campo) reinventadas. A área da Educação, mais especificamente da Educação Matemática, preocupa-se, obviamente, com o ensino, com o ‘como ensinar’. A Educação Matemática, nesse sentido, funciona como criadora de alternativas ao ensino e à aprendizagem. No entanto, o artigo apresenta-se num âmbito um tanto mais complexo, qual seja, busca entender e formar campos de inteligibilidade que auxiliem na compreensão da demanda do tempo histórico contemporâneo que permeia o campo e, dessa forma, pretende que conduzam práticas e tipologias de docências que concordem com esse tempo móvel e instável. Essa mobilidade e essa instabilidade conferem a esse texto de Educação Matemática no/do Campo um caráter, além de científico, também filosófico e ensaístico. Porém, de que modo a perspectiva filosófica contribuirá para este projeto? Por que esse caráter filosófico ajuda a (re)pensar a Educação Matemática no/do Campo?

Fundamentação

A Educação Matemática é um campo relativamente novo, caso queiramos compará-la ao campo da própria matemática ou da própria educação. Sendo da área da ‘educação’ abrange

estudos não apenas sobre o ensino, mas busca

[...] sentido daquilo que se faz ao ensinar e ao aprender matemática; dos conteúdos matemáticos veiculados na cultura, que sejam aqueles do senso comum e do cotidiano vivido pelos sujeitos, quer sejam os veiculados em livros, revistas especializadas e na academia. (Bicudo, 1999, p.31).

A Educação Matemática (e a Educação do Campo) quando alocadas no campo exclusivo da ciência, costuma pretenciosamente por um método sistematizado, capaz de mensurar e prever resultados para a docência, o ensino, a aprendizagem. A ciência, como campo que visa extrair constantes de variáveis para generalizá-las por intermédio de uma lei de permanência, possui uma vontade de finitude que acaba nos privando de muitos conhecimentos, devido ao seu interesse conclusivo. Para quem trabalha com a área da Educação Matemática sabe que não é possível prever resultados nem os generalizar: há um campo de variação contínuo que escapa da lógica generalizante da ciência.

Desta forma, o campo da filosofia se faz necessário ao campo da ‘Educação Matemática e Educação do Campo’: não no sentido de uma filosofia reflexiva e/ou contemplativa, mas de uma filosofia pragmática e construcionista que cria possibilidades para a Educação Matemática no/do Campo, para os objetos matemáticos; que ressignifica o tempo, a docência, o ensino e a aprendizagem. Na perspectiva da filosofia da diferença, a Educação Matemática no/do Campo deixa que as variáveis da docência continuem num estado de variação contínua, não se amigando com a probabilidade, mas convivendo com o acaso. A probabilidade, sendo do campo da ciência, admite obter sucesso quando repete e reproduz resultados. No entanto, a Educação Matemática no/do Campo, para que tenha sucesso, deve diferir-se de si mesma, num movimento infinito, a cada novo projeto e a cada novo conteúdo vivenciado, abrindo-se ao acaso (da aula). (Santos, 2015)

O ‘como ensinar’ não é questão suficiente para a Educação Matemática no/do Campo, embora necessária. Nossa preocupação permeia o repensar e estudar os campos de saber da ‘Educação Matemática e Educação do Campo’, seus métodos e as formas sujeitos subjetivados por esses campos de saber. Afinal, o que quer a educação do campo, que matemática é essa (im)posta, entre outras questões. A academia, lugar de formação de professoralidades através das Licenciaturas do Campo, assume papel decisivo para a mudança de perspectiva educacional, para ressignificar e dar novos sentidos à Educação Matemática no/do Campo. Afinal, de que modo a Educação Matemática no/do Campo, em meio aos regimes de verdade da Educação Matemática e Educação do Campo, se constitui como campo de saber?

A Educação no/do Campo vem se constituindo por intermédio de uma trajetória vinculada aos movimentos sociais que exige “uma Educação a qual legitimasse os modos de vida dos sujeitos pertencentes ao campo” (Duarte, Santos, 2015, p.659). Para além de uma Educação no Campo, sugere-se uma Educação do Campo que se questiona e se preocupa sobre qual escola se almeja para as crianças, jovens e adultos do campo. Caldart argumenta sobre a perspectiva de uma escola no/do Campo afirmando que ‘no’ e ‘do’ sugerem concepções distintas de educação. Segundo Caldart (2005, p.27), “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais.”

Assim, pode-se dizer que a “educação e a escolarização dos trabalhadores do campo e seus filhos passaram a integrar a pauta dos movimentos sociais do campo” e acabaram ganhando legitimidade quando da aprovação da Carta-manifesto (Brasil, 2014) das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, ao final do I ENERA². Este manifesto, dentre outras ações, impulsionou a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que promove ações relevantes à alfabetização de adultos e à formação de professores em licenciaturas baseadas na Pedagogia da Alternância, visando romper com o ruralismo pedagógico que insistia em fixar o homem do campo no campo. Em 2012, em detrimento da promoção experimental de licenciaturas em Educação do Campo em instituições federais do Brasil afora, houve o lançamento do Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO - <http://pronacampo.mec.gov.br/>) na qual está desenvolvido em quatro eixos, dentre eles, o eixo da Formação Inicial e Continuada de Professores “o qual está patrocinando turmas de licenciaturas nos 27 Estados do país, nas áreas de Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Agrárias e Matemática.”³

Em meio a sérios investimentos na formação inicial e continuada de professores que atuem na Educação do Campo torna-se relevante destacarmos o que se entende por Educação do Campo, quem são seus sujeitos, suas demandas, entre outros. Segundo o Decreto n.7.352 de 2010, entende-se por

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os

² I ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST e apoiado pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UnB (Universidade de Brasília).

³http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_decreto_presidencial_7.352_de_4_de_novembro_de_2010.pdf

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, 2014, p.13-14)

A escola do campo, nesse sentido, deve priorizar o respeito à diversidade do campo em seus múltiplos aspectos, deve incentivar a formulação de projetos político-pedagógicos articulados ao mundo do trabalho e direcionados para o desenvolvimento social, deve desenvolver políticas de formação de professores que considere a vida do campo como a materialidade de suas aulas e, não concluindo, deve valorizar a identidade da escola do campo promovendo a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Dessa forma, há uma série de demandas que visam caracterizar a especificidade da escola do campo e da educação do campo, tais como, “a gestão coletiva e participativa”, “a organização dos tempos e espaços escolares”, “a relação da escola com a vida”, o “vínculo das Escolas do Campo com as lutas sociais”, assim como cabe à escola do campo “possibilitar o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos.” (Brasil, 2014, p.13-14). No entanto, mesmo com todas estas caracterizações, ainda podemos questionar se estas, ou algumas destas, não seriam as mesmas demandas pedagógico-metodológicas de compromisso social de formação de sujeitos que a escola, de modo geral, almeja ou necessita? Qual(is) deve(m) ser as singularidades da Educação Matemática no/do Campo que se retrata de modo diferente da Educação Matemática em geral? Pode-se dizer que a Educação Matemática que se movimenta em escolas urbanas, possui um compromisso com o ensino da matemática acadêmica-escolar como forma hegemônica de matematizar? E a escola e a educação do campo tem compromisso com qual conhecimento? Tem compromisso com as distintas formas não-hegemônicas de matematizar? Quando se trata de Educação Matemática no/do Campo está se tratando de Etnomatemática? Ou a Educação Matemática no/do Campo possui outras vertentes e seria um reducionismo afirmá-la a partir desta perspectiva etnocientífica?

A princípio, precisamos realizar um processo de significação de conceitos para perceber os sentidos atribuídos aos mesmos em meio a bibliografias em Educação Matemática. Entende-se por Educação Matemática

[...] uma área de investigação de caráter interdisciplinar. Ela tem como fontes imediatas principais, além da matemática, diferentes campos ligados à educação, como por exemplo a sociologia; [...] a psicologia; [...] a pedagogia [...]. Há ainda *Dimensões Docentes*, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

relações essenciais com a linguística [...] e com a história e a epistemologia da ciência [...] (Miguel, *et.al*, 2004, p.77)

Ainda, pode-se dizer que pensar a matemática em situações de ensino e aprendizagem “implica compreender quem aprende, como se pode aprender, em quais situações vivem os que aprendem e ensinam, quais recursos estão (ou poderiam estar) à mão, como se relacionam os que ensinam e aprendem Matemática, etc.” (Garnica, Souza, 2012, p.20). Nesse sentido, torna-se um reducionismo pensar a Educação Matemática como sinônimo de ensino, em que todos os esforços ficariam, sempre, no âmbito do ‘como’ ensinar e do desenvolvimento de atividades julgadas interessantes para ensinar (ainda que as metodologias e as didáticas de ensino sejam um dos muitos focos da educação matemática). A Educação Matemática é um campo muito mais complexo, envolve um esforço muito maior para conseguir transitar em suas distintas áreas: da modelagem, da resolução de problemas, da etnomatemática, da inclusão, da avaliação, da história e cultura, das tecnologias e mídias, do gênero e sexualidade, entre outros. Além da complexidade da própria área, de que modo a Educação do Campo se articula à Educação Matemática? Como se constituem as práticas matemáticas das populações do campo quando voltadas para a Educação do Campo? Abaixo, algumas pesquisas.

Knijnik (2003, 2004), em seu estudo e pesquisa num assentamento do Movimento Sem-Terra do Rio Grande do Sul, conta como o caso do assentado “Zatti” possibilitou transformar uma atividade produtiva de alfaces em estufas em um conteúdo escolar matemático. Tendo como referencial teórico o campo da Etnomatemática, Knijnik apresenta uma possibilidade de construção de uma experiência pedagógica “em cima dos números”, que, “por suas especificidades empíricas e implicações teóricas poderia contribuir para o desenvolvimento produtivo daquele assentamento.” (Knijnik, 2003, p.100). A problemática das “estufas do Zatti” se configurava em perceber se valeria a pena ele investir mais ou apenas conservar o que tem, o que possibilitava aos alunos da escola do assentamento lidar matematicamente com a situação real, a partir de um texto bruto do próprio Zatti. Assim, segundo a autora, acontece uma ampliação do espaço escolar que passa a incorporar novos atores (seu Zatti e um engenheiro agrônomo), assim como a inserção de um “novo” conteúdo matemático, produzindo uma ruptura com as questões mais tradicionais da matemática que separam o mundo da escola e o mundo do trabalho. Knijnik ainda menciona que, fundamentada na perspectiva da etnomatemática, as inter-relações entre os saberes populares e os acadêmicos foram qualificados visto que os jovens e adultos envolvidos puderam compreender, de modo mais

aprofundado, demandas de sua própria cultura.

Ferreira (2002), em sua pesquisa na área da etnomatemática e em seu interesse nas problemáticas relativas às habilidades cognitivas, mostra como foram elaborados conceitos matemáticos pelos indígenas, no Parque Indígena do Xingú – Escola do Diauarum, relacionados a operações aritméticas, e sugere que seja plausível decifrar e compreender os conceitos a partir das discrepâncias entre a experiência e as proposições da matemática acadêmica. As atividades matemáticas a partir de problemas aritméticos, tais como: “Ontem à noite peguei 10 peixes. Dei 3 para meu irmão Quantos peixes tenho agora?” repercutiram, de acordo com a matemática acadêmica, em respostas incorretas – porque diferentes de 7 – e intrigantes. “Dar” peixes a um parente não significava ser privado de um bem, já que o recebedor é obrigado a reciprocitar o presente.” (Ferreira, 2002, p.56). Assim sendo, uma das respostas foi 13 porque, afirma o índio, que quando dá alguma coisa para seu irmão, ele deve pagar de volta em dobro – o que mostra um princípio de reciprocidade na estruturação do raciocínio aritmético dos indígenas. Desta forma, rompem com a lógica das operações matemáticas acadêmicas que atribuem ao “comprar, tomar emprestado, herdar, ganhar, receber” uma conotação de ganho ou lucro, enquanto que “vender, emprestar, doar, dar ou pagar” indicam perda ou prejuízo. A autora deixa claro que não se trata de uma questão de incapacidade cognitiva dos indígenas, mas de considerar que a matemática acadêmica funciona, muitas vezes, como um critério político e econômico de seleção social. Segundo a autora, as habilidades cognitivas não são universais visto que considera que “a cognição está localizada na maneira como o mundo é experimentado e vivido por meio da atividade contextualizada.” (Ferreira, 2002, p.60)

Oliveira (2012), quando investiga as práticas pedagógicas de alfabetização matemática no contexto de uma escola multisseriada no ribeirão de São Domingos – PA, afirma que a escola deve ser espaço de diálogo entre a matemática escolar e a matemática do cotidiano, para que a alfabetização matemática seja pautada na realidade do aluno e que valorize a sua própria cultura. Também menciona que não se trata de fazer probleminhas ribeirinhas do tipo trocar “chocolates” por “cacaú”, mas no caso, para que a matemática seja da vida e para a vida, sugere que o professor, junto com seus alunos, dirija-se até um cacauzeiro e ali mesmo explorem as relações de contagens de cacaús e as operações matemáticas, assim como questões sobre comercialização, meio ambiente e alimentação. (Oliveira, 2012).

Análise

No interior desta grande área que é a Educação Matemática há uma vertente sócio-crítica, a Etnomatemática, que procura entender e valorizar o saber e o fazer matemático produzido em diferentes contextos culturais identificáveis, como por exemplo “sociedades nacionais-tribais, grupos sindicais e profissionais, crianças de uma certa faixa etária, etc”. (D’Ambrosio, 1993, p.18). A Etnomatemática engloba estudos junto a grupos culturais variados, sendo que muitos desses estão vinculados às formas de matematizar do campo brasileiro. Talvez por isso, ou por falta de bibliografia específica da área, a ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ toma emprestado conceitos do campo de significação da Etnomatemática para sua própria fundamentação. D’Ambrosio (2004) menciona que existem muitas lógicas matemáticas e, mostrando outras possibilidades de matematizar, questiona a universalidade do conhecimento matemático escolar e acadêmico.

A partir da perspectiva dambrosiana destacada, existe uma preocupação exacerbada com a demarcação identitária dos grupos culturais e a valorização de saberes que sejam oriundos de suas necessidades de vida. Nesse sentido, assim como outras vertentes sócio-críticas, possui a pretensão de colocar em xeque o que é considerado como formas dominantes de conhecimento matemático e reivindica por uma educação pautada na ideologia da igualdade social, da conscientização para a emancipação e libertação da cultura dominada. (Silva, 1999). A Etnomatemática, nesse sentido, funcionaria como um programa que visa resistir ao modelo de ensino de matemática dominante imposto, tentando dar visibilidade ao polo negativo ou marginalizado das produções matemáticas culturais. As pesquisas junto ao programa Etnomatemática questionam os processos de naturalização dos conhecimentos e das culturas dominantes e, em contraposição, sugestionam a validação de outras lógicas matemáticas de povos culturalmente distintos.

Existe, no caso das perspectivas sócio-críticas, questionamentos e preocupações quanto ao modelo de racionalidade totalizante que se configurou na modernidade. No entanto, parece acabar recaindo num relativismo e não propriamente em uma mudança de perspectiva sobre o conhecimento matemático, o ensino e a educação matemática. Tanto as perspectivas críticas como aquelas pautadas numa racionalidade moderna estão ‘olhando’ para o objeto ‘Educação Matemática’ de um mesmo plano, sob uma mesma lente teórica: o plano da representação. As perspectivas das filosofias da representação se configuram por inaugurar complexas relações entre o conceito e seu objeto e, em seu sentido clássico platônico-aristotélico, é prisioneira da universalidade e da generalidade. A representação “não se desvincula do princípio de

identidade, pois indica a imagem ou a ideia de alguma coisa e considera o conhecimento como semelhança do objeto com o conceito.” (Santos, 2015, p.29). Pelo plano teórico da representação há o nascedouro dos dualismos e binarismo, iniciando com o pensamento platônico das ideias e das cópias e continuando com o pragmático pensamento aristotélico da substância e da matéria. Há que se ter, dessa forma, um investimento teórico para analisar o campo de saber da Etnomatemática – caso seja essa vertente que assegura a inteligibilidade da ‘Educação Matemática e Educação do Campo’.

Os dualismos presentes nas pesquisas de Knijnik, Ferreira e Oliveira (grifos meus) são plausíveis à analítica foucaultiana. Sob um pretense ensaio inicial de análise discursiva, podem ser destacados e demarcados algumas posições dicotômicas frente ao campo de saber da ‘Educação matemática e Educação do Campo’: matemática popular x matemática acadêmica, conhecimentos x saberes, saber x realidade, matemática do branco x matemática materna, cultura popular x cultura universal, entre outras.

A vertente da Etnomatemática e da Educação Matemática ganha uma nova perspectiva de caráter não-representacional, associado ao que se costuma chamar de virada-lingüística ou perspectiva pós-estruturalista, na medida em que é aproximada às teorizações wittgensteinianas da linguagem e foucaultianas do discurso, perdendo seu pressuposto essencialista e ganhando uma pluralidade nada fixa de sentidos. Os significados, nessa perspectiva, “não são estáticos, não podem ser delineados rigidamente, mas são produzidos por aqueles que se comunicam numa dada situação.” (Garnica, Pinto, 2010, p.210). Os significados adquirem sentido pelo uso. Desdobramentos da Etnomatemática e da Educação Matemática sob a lente teórica das perspectivas pós-estruturalistas wittgensteinianas e foucaultianas se fazem presentes em trabalhos como de Knijnik, Wanderer, Duarte e Taschetto (2014), Caldeira, Miguel, Vilela, Walkerdine, Garnica, Monteiro, entre outros. No âmbito da filosofia, associado ao que costuma ser denominado de virada-lingüística, pode ser identificado, conforme Miguel e Vilela (2008)

[...] um movimento de desconstrução da universalidade e eternidade dos fundamentos do conhecimento. O fundamento para o conhecimento não é mais buscado nem no objeto e nem no sujeito, mas nas práticas semióticas, ou melhor, nos jogos de linguagem.” (p.108).

As práticas é que determinam o significado (ou o sentido) do objeto e este significado é inventado pelas práticas. Acabaram-se os dualismos, visto que é na imanência das práticas que as regras do jogo de linguagem se produzem e conferem legibilidade para as próprias práticas. Essa mudança de referencial é “fundamental para se compreender as matemáticas como

construções sociais de grupos que possuem suas práticas específicas de linguagem e atividades e usam-nas para organizar suas experiências no mundo.” (Miguel; Vilela, 2008, p.109). Assim, as atividades matemáticas ou os jogos de linguagem matemáticos de medir, contar, subtrair, inferir, calcular, por exemplo, apenas ganham sentido e adquirem significado nas formas de vida (ou práticas sociais) a que estão inseridos.

O significado não possui essência o que inviabiliza sua transferência. As práticas pedagógicas de contextualização, tão caras à Educação Matemática, partem do pressuposto essencialista de que é possível dar sentido à matemática escolar por meio dos significados prévios da realidade matemática do aluno, como se a matemática escolar não tivesse realidade e, dentro de sua própria racionalidade, não tivesse sentido. No entanto, a passagem de uma forma de vida (quotidiana, sociocultural) a outra (escolar) não garante a permanência do significado, porque as formas de vida não estabelecem as inteligibilidades do mundo, não são totalitárias nem universais. A matemática escolar possui sentido e realidade que não são os mesmos de outras formas de matematizar. As matemáticas são jogos de linguagem orientados por regras que são socialmente estabelecidas. Aprende-se a jogar, aprende-se as regras do jogo de linguagem da matemática escolar, jogando: a construção de significados matemáticos escolares se dão pelo uso que se faz das expressões e elementos matemáticos dentro dessa forma de vida escolarizada. Entre distintas formas de vida há, no máximo, semelhanças de família, o que quer dizer que a matemática não está em tudo, mas formas de matematizar distintas existem e estão pulverizadas.

A ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ diante das perspectivas representacionais e não-representacionais mostradas, apresentou-se como um potente campo de pesquisa. Por muitas vezes essa articulação entre Educação Matemática e Educação do Campo parece se confundir com a Etnomatemática. A Etnomatemática não é uma metodologia, mas um programa ético de formação de condutas que visa fazer com que todos os envolvidos percebam que a matemática acadêmica não é naturalmente óbvia, mas uma lógica inventada por poucos e legitimada por muitos. Num anseio e pretensão por metodologias que garantam sua “aplicação” nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior no que tange à formação de professores de matemática, o campo da Etnomatemática acaba muitas vezes sendo superficialmente confundido com a tarefa da contextualização. Contudo, de que modo a ‘Educação Matemática e Educação do Campo’ pode conduzir-se Etnomatematicamente?

Não etnomodelando.
Não acreditando numa única verdade.
Não impondo uma única racionalidade.
Não admitindo que haja uma única matemática.
Não invertendo as posições entre alta e baixa cultura.
Não! Aos significados atemporais, abstratos, totalizantes.
Não criando probleminhas “ruralizantes” (Oliveira, 2000, p.13)
Não glorificando os saberes populares, nem mesmo os acadêmicos.
Não ignorando a matemática acadêmica, mas a problematizando.
Não destruindo os valores e significados que acompanham as culturas populares.
Não considerando neutra a educação matemática branca/européia/colonizadora.

Por meio de uma perspectiva da **negação** (daquilo que a Etnomatemática não é ou não deve fazer ou não deve dizer), pretende-se demarcar e conhecer o Seu conceito. Pela lógica da oposição, o que é deve se dizer do que não é para que seja. A diferença, visto como negativo nesse caso, está subordinada à identidade do conceito tentando ser anulada ou domesticada. Por intermédio do reconhecimento da diferença pretende-se chegar à identidade do conceito de Etnomatemática “lavada das sujidades do negativo” (Corazza, 2012, p.2): no entanto, caímos na armadilha da representação que pensa a diferença como a negação do Ser, seja por insuficiência de características, seja por negação da identidade. Em Nietzsche, segundo Deleuze (1976)

O negativo não está presente na essência como aquilo de que a força tira sua atividade, pelo contrário, ele resulta desta atividade, da existência de uma força ativa e da afirmação de sua diferença [...] Nietzsche substitui o elemento especulativo da negação, da oposição ou da contradição, pelo elemento prático da diferença: objeto de afirmação e de gozo. (p.9)

A lógica da negação nasce da mesma lógica da representação, visto que o ‘não-ser’ é um dos polos do dualismo (ser e não-ser) e, portanto, é uma forma de pensamento previsível e provável de aparecer. A filosofia da diferença, principalmente baseada em Deleuze, Foucault e Guattari, nos ajuda a pensar a diferença como o “problemático que substitui o negativo” (Deleuze, 2006, p.119) e, dessa forma, considera a diferença como afirmativa, que persiste e insiste.

A diferença, portanto, não é o dessemelhante, mas o dissimétrico que faz o conceito variar e adquirir esse significado ‘e’ esse ‘e’ esse ‘e’ esse, etc. Na perspectiva da diferença o conceito é confuso e pressupõe muitos mal-entendidos, porque o conceito ele é vago, mas não porque não tenha contorno, mas porque é composto de variações (Deleuze; Guattari, 1992). A Educação Matemática no/do Campo, enquanto construção filosófica conceitual, portanto, poderá ser pensada enquanto forma não-discursiva povoada por zonas de indiscernibilidade que

lhe mudam o contorno “até cristalizar-se como forma de vida transformada no presente” (Lopes; Morgenstern, 2014, p.182) que passa.

Considerações finais

Diante das perspectivas representacionais e não-representacionais da Etnomatemática ou da Educação Matemática apresentadas, o que restou para a Educação Matemática no/do Campo? A pergunta que se faz não é ‘o que é’ Educação Matemática no/do Campo, visto que se decidiu metodologicamente por não definir os objetos, garantindo sua completude sem inteireza. Mas a pergunta se configura em como a Educação Matemática no/do Campo funciona? Quais suas condições de aparecimento e seus regimes de verdade? De que modo pode, metodologicamente, repetir-se diferindo? Como criar um conceito afirmativo para a Educação Matemática no/do Campo? Como criá-la ou pensá-la como uma vertente nova da Educação Matemática para além das adjetivações da Etnomatemática? Sob quais contribuições das filosofias da diferença? Quais os sentidos constituídos e latentes para a Educação Matemática no/do Campo? O que singulariza a Educação Matemática no/do Campo?

Não se trata de uma investigação pretenciosa de criação filosófica conceitual, mas de uma negociação com outros significados já atribuídos para a Educação Matemática no/do Campo a fim de habitar as fissuras desconstruídas na sua estrutura e criar possibilidades afirmativas para suas muitas dimensões pedagógicas, metodológicas, curriculares, avaliativas, multisseriadas, de formação de professores, de tempos-espacos, de conhecimentos, de práticas, de sujeitos, entre outras. Assim, a Educação Matemática no/do Campo poderia se configurar como um espaço sem fronteiras, não demarcado e cercado, que poderia transitar por diferentes territórios: espaço de resistência e diferença para o pensamento na educação do campo.

Referências

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Filosofia da Educação Matemática: um enfoque fenomenológico. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Matemática do Campo. MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da

educação do campo. In.: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos: Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CASTRO, Raimundo Santos de; CALDEIRA, Ademir Donizeti. O pensamento de Ludwig Wittgenstein e Educação Matemática: uma discussão introdutória. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), vol. 23, ano 13, n.1, p. 175-189, jan./jun. 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo da Infância e Infância do Currículo: uma questão de imagem. In.: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: CRV, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In.: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUARTE, Claudia Glavam; SANTOS, Simone Valdete dos. Apresentação: Educação do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.3, jul./set. 2015.

DUARTE, Claudia Glavam; TASCHETTO, Leonidas Roberto. A conversar com estátuas. **Currículo sem Fronteiras**, v.14, n.1, p.50-61, jan./abr., 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Quando $1 + 1 \neq 2$. Práticas matemáticas no Parque Indígena do Xingu. In.: FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: Global, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti.; PINTO, Thiago Pedro. Considerações sobre a linguagem e seus usos na sala de aula de Matemática. **ZETETIKÉ – FE – Unicamp**, v.18, Número Temático, 2010.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KNIJNIK, Gelsa. Etnomatemática e Educação no Movimento Sem Terra. In.: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). **Etnomatemática**,

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem terra. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, jan./jun., 2003.

KRESS, Renato. Metodologia da contemporaneidade. **Revista Consciência**. Rio de Janeiro. Texto publicado em: 23 de julho de 2003. Disponível em <<http://www.consciencia.net/2003/07/26/kress.html>> Acesso: abril de 2016.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliana Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-posições**, v.25, n.2(74), mai./ago., 2014.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBROSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Dez, n.27, 2004.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise Silva. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.28, n.74, p.97-120, jan./abr., 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n74/v28n74a07.pdf>> Acesso em: março 2016.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. **Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática, UFPA, 2012. Disponível em <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4539/1/Dissertacao_AlfabetizacaoMatematicaContexto.pdf> Acesso em: abril 2016.

OLIVEIRA, Helena Doria Lucas de. **Atividades produtivas do campo, etnomatemática e a educação do movimento sem terra**. 2000.130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNISINOS, 2000. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/239917/000284350.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: junho 2025.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, n.21, v.2, 2009.

SANTOS, Suelen Assunção. **Docen ci/ç ação: Do Dual ao Duplo da Docência em Matemática**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU: Programa de pós graduação em Educação, UFRGS, 2015. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131918>> Acesso em: março 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, maio/ago., 2008.

Dimensões Docentes, Porto Alegre, n. 3, v.1, p. 186-201, 2025

UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo López. A docência-pesquisa em movimento no PIBID. In.: UBERTI, Luciane; BELLO, Samuel Edmundo López. (Orgs.). **Iniciação à Docência**: articulações entre ensino e pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, set./dez., 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

Recebido em: 26 mar. 2025.
Aprovado em: 08 jul. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: a autora
Revisor(a) de língua inglesa: a autora
Revisor(a) de língua espanhola: a autora