



## **Trabalhar com a “realidade” do campo: algumas descontinuidades discursivas**

Claudia Glavam **Duarte**

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Brasil

claudiaglavam@hotmail.com.br

### **Resumo**

As reflexões propostas neste trabalho são oriundas da tese de doutorado intitulada: “a „realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar” (Duarte, 2010) e tem por objetivo problematizar um enunciado naturalizado no campo da Educação Matemática que diz respeito a necessidade de trabalharmos com a “realidade” do aluno. De forma específica, trata-se de analisar os discursos prescritivos que afirmam a importância de se trabalhar com a “realidade” dos alunos provenientes do meio rural apontando para algumas descontinuidades discursivas presentes em meados do século XX no Estado do Rio Grande do Sul e na contemporaneidade. A metodologia utilizada está alicerçada na análise do discurso na perspectiva foucaultiana. Os resultados da pesquisa apontam para os diferentes significados que assumem o enunciado: é importante trabalhar com a “realidade do aluno” do campo nos diferentes tempos estudados. Conclui-se, dessa forma que, apesar das palavras utilizadas serem as mesmas existem descontinuidades discursivas que alteram o seu significado.

Palavras chave: Verdade, Discursos, Trabalhar com a “realidade”, Educação do campo, Educação Matemática.

### **Introdução**

Início esta reflexão a partir de uma das provocações feitas por Nietzsche no outono de 1886, em um período em que suas dores de cabeça lhe davam uma trégua. Esta diz respeito a um dos aforismas escrito pelo filósofo alemão que problematiza a repetição e traz a cena um instigante demônio que nos impele a pensar na mesmidade, ou seja, no retorno do “sempre igual”. Em suas palavras:

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: "Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma seqüência e ordem – e assim também essa aranha e este luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!". (Nietzsche, 2001, p. 230).

O demônio de Nietzsche nos remete a uma sensação que é, muitas vezes, experienciada no campo educacional com os enunciados que afirmam: “nada de novo acontece na educação! É sempre a mesma coisa!”. Apesar do avanço tecnológico que tem alterado os modos de ser e estar no mundo, algumas premissas educacionais parecem não envelhecer e atravessam o tempo. Isso provavelmente ocorra porque alguns enunciados que compõem o discurso educacional são tidos como verdades absolutas, imutáveis e portanto inquestionáveis.

Este texto tem por objetivo pôr em questão essa sensação de mesmidade pois, como afirma Deleuze (2006): “Sem dúvida a repetição aprisiona; mas, se morremos por causa da repetição, ela também salva e cura, e cura, antes de tudo, da outra repetição” (Ibidem, p. 25). Tal objetivo se dará através do questionamento de uma das verdades que tem atravessado a educação, especificamente a Educação matemática e diz respeito a importância de se trabalhar com a realidade<sup>1</sup> do aluno no âmbito escolar. Especificamente, minha intenção nesta reflexão é mostrar que “o que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo.” (Porchia apud Larrosa, 2004, p.15,). Dito de outra forma, minha intenção é mostrar que apesar de, ao longo dos séculos, as palavras serem as mesmas: é preciso trabalhar com a “realidade” do aluno, ela não significam a mesma coisa nos diferentes períodos históricos.

Trabalhar com a “realidade” do aluno tem sido apontada como uma das condições mais eficazes para a motivação e aprendizagem dos conteúdos pelo aluno. Já no séc. XVII com Wolfgang Ratke e Comenius e no séc. XVIII com Jean Jacques Rousseau é possível perceber uma inquietante preocupação com essa condição, com as “lições das coisas” ou seja, com a “*realia*”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Utilizo a expressão “realidade”, entendendo-a não de forma tranqüila como algo que preexistia fora do domínio da linguagem e que possua uma essência que a caracterize: “O que importa não é saber se existe ou não uma “realidade realmente real”, mas, sim, saber qual é a ideia que se faz dessa realidade ou, talvez melhor dizendo, como se pensa essa realidade.” (Veiga-neto, 1996, p. 17). Assim, no sentido de ter essa expressão como já problemática, a grifarei sempre entre aspas, pois essas, segundo Rorty (2007), quando colocadas em uma palavra ou expressão, prenunciam certa inquietude em relação à linguagem utilizada.

<sup>2</sup> Lúcio Kreutz (1996), ao fazer um estudo sobre os métodos pedagógicos praticados no início da república nas escolas de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, identificou que a “lição das coisas” sinalizava uma nova postura metodológica na escola da época: “Todo o processo escolar, de forma especial, o material didático, deveria partir da realidade dos alunos e ajudá-los a integrar-se ativamente

Assim, para Comenius seria necessário “mostrar como usar na vida cotidiana aquilo que está sendo ensinado”(Comenius, 2006, p.180) e, de maneira complementar Ratke afirmaria que o professor deve “[...] evitar o que é superficial e o que não tenha nenhuma utilidade para a vida; (Rakte, 2008, p.181). Da mesma forma, no século seguinte, Rousseau pontuaria que “em qualquer estudo que seja, *sem a idéia das coisas* representadas, os signos representantes não são nada”. (Rousseau, 2004, p. 123).

Assim, é possível inferir a existência de uma preocupação pedagógica, já nos séculos XVII e XIII, com a clivagem entre o espaço escolar e seu entorno. No século XX esta preocupação é estendida com o pensamento de John Dewey pois para o educador [...] ensinamos o aluno a viver em dois mundos diversos: um, o mundo da experiência fora da escola; o outro, o mundo dos livros e das lições. Depois, nos admiramos, estultamente, de que tão pouco valha na vida o que se estuda na escola. (Dewey, 1979, p.256).

Excetuando-se o vocabulário poderíamos julgar tratar-se de um discurso contemporâneo as palavras de Ratke, Comenius e Rousseau. Teríamos então, no campo educacional, o retorno “do sempre igual”, a repetição? Seria o demônio de Nietzsche anunciando que não haveria mais nada de novo nesta vida?

### Ferramentas teóricas

A partir das ferramentas teóricas que utilizo neste estudo, entendo que não se trataria de uma simples repetição, mas de transformações e reativações, ou nas palavras de Foucault: “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (Foucault, 2000a, p. 26). Assim, sustento-me no fato de que os acontecimentos, aqui entendidos como irrupções, estão engendrados com as singularidades históricas que os produzem e são produzidos por eles. Dessa forma,

[...] o grande problema que se vai colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu – o problema não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos. (Foucault, 2002, p.6)

Este trabalho situa-se nessas transformações, pois, assim como Foucault afirmou ao estudar o discurso psicopatológico que “de Pinel ou Esquirol até Bleuler: não se trata das mesmas doenças, não se trata dos mesmos loucos”. (Foucault, 2002, p. 36), é possível afirmar que, no enunciado contemporâneo: é preciso trabalhar com a “realidade” do aluno, não se trata das mesmas práticas sociais, das mesmas práticas pedagógicas, dos mesmos alunos de em seu contexto social. Um dos termos mais usados para sinalizar essa perspectiva metodológica foi de **lições de coisas** (realia)” (Ibidem, p. 76).

meados do século XX, nem da mesma “realidade”. Assim, a partir dos estudos que venho realizando, das ferramentas conceituais de que tenho me servido, da análise do material empírico que disponho, entendo que o enunciado que examino, em sua versão contemporânea, é outro, dada as positivities que o sustentam, mas que guarda efeitos de superfície com aqueles proferidos no início do século, pois

[...] uma homogeneidade enunciativa que se instaura não implica de modo algum que, de agora em diante e por décadas ou séculos, os homens vão dizer e pensar a mesma coisa; não implica, tampouco, a definição, explícita ou não, de um certo número de princípios de que todo o resto resultaria como conseqüência. As homogeneidades (e heterogeneidades) enunciativas se entrecruzam com continuidades (e mudanças) lingüísticas, com identidades (e diferenças) lógicas, sem que umas e outras caminhem no mesmo ritmo ou se dominem necessariamente. Entretanto deve existir entre elas um certo número de relações e interdependências cujo domínio, sem dúvida, muito complexo, deverá ser inventariado. (Foucault, 2002, p. 167).

Além de Foucault sirvo-me também das contribuições deixadas por Wittgenstein, mais especificamente as que estão vinculadas à sua produção na obra “Investigações Filosóficas” (2004). Segundo este filósofo o significado de uma palavra ou frase está entrelaçada ao uso que delas fazemos:

[...] se a mesma expressão lingüística for usada de outra forma ou em outra situação, sua significação poderá ser outra, isto é, poderá ter uma significação totalmente diversa da anterior, dependendo de seu uso na nova situação e das relações pragmático-lingüísticas exigidas por essa situação. (Condé, 2004, p. 48).

Na mesma perspectiva, Veiga-Neto afirma que

[...] ao cruzar a ponte, os significados chegam ao outro lado transformados; não porque eles tenham se transformado em si mesmo – seja lá o que isso possa significar... –, mas porque do outro lado as formas de vida e os correlatos jogos de linguagem já são outros. (Ibidem, 2004, p. 144).

Assim, é necessário mostrar os dois lados da ponte, ou seja, as formas de vida e os jogos de linguagem a eles pertencentes e que vislumbro no material empírico, a partir do qual problematizo o enunciado, objeto desta reflexão: é importante trabalhar com a “realidade” do aluno.

## **Metodologia**

Para o exercício analítico que me proponho realizar faço uso de excertos da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul<sup>3</sup> publicados no período entre 1939 a 1941 e da discussão contemporânea presente em publicações voltadas a pedagogia do campo, ou seja, daquelas que discutem os subsídios teóricos para a realização de um trabalho pedagógico com alunos oriundos do meio rural.

Com esse propósito escolhi, na Revista do Ensino, enunciados que afirmavam a importância de se trabalhar, nas aulas de matemática, com a “realidade” do aluno, especificamente alunos provenientes do meio rural. Ao garimpá-los percebi que tal enunciado engendrava-se com outros potencializando-os e sendo potencializado por eles. Desconfiei que funcionasse ali uma rede, uma trama onde alguns enunciados ora serviam de suporte para outros, ora recebiam tal suporte para sua manutenção no discurso pedagógico. Após dedicar-me ao exame dos artigos da *Revista do Ensino*, que tratavam de questões vinculadas à matemática escolar, busquei analisar os demais. Meu objetivo era não só “olhar” tais artigos, mas “respirar o ar pedagógico” da época.

Assim, a análise que apresento é, portanto, marcada pela contingência. No entanto, admitir o caráter contingente de minha pesquisa não significa me isentar de alguns cuidados metodológicos. Na reflexão que empreendeu sobre o método que utilizara para compor uma história da sexualidade, Foucault (2003) afirmou que esses cuidados não se configuram em “[...] imperativos metodológicos; no máximo prescrições de prudência” (Foucault, 2003, p. 93).

O primeiro cuidado que tive foi para que minha “vontade de pesquisa” não se traduzisse em uma busca que procurasse se servir de uma perspectiva totalizante para explicar “a” “realidade”. Estive vigilante para que minha “vontade de pesquisa” não fosse absorvida “pelo desvario adolescente”, mencionado por Nietzsche (2001, p.14) de “vontade de verdade”. Em segundo lugar, a precaução de não perguntar pelos sentidos ocultos ou pela lógica interna dos discursos, ou ainda, por uma suposta ideologia que estivesse presente nos textos que examinava. Busquei, pelo contrário, lê-los em suas exterioridades, lê-los “simplesmente como um dictum, em sua simples positividade, e não tentar ir atrás nem das constâncias e frequências linguísticas [...]” (Veiga-neto, 2003, p. 117).

A busca pela identificação e análise das condições de enunciação, não significa que estou indo em busca de um suposto ato inaugural, o dia “D” em que foi proferida pela “primeira” vez tal enunciação, mas sim, pretendo identificar, na multiplicidade de discursos de diferentes épocas, alguns entrecruzamentos e transformações que acabaram por prolongá-lo. Além disso, por mais difícil que possa ser, busco escapar de remeter tal enunciação a um autor. “É preciso livrar-se do sujeito constituinte”, insiste Foucault (2000a, p. 7). Assim, não se trata, aqui, de empreender uma pesquisa na tentativa de mapear as origens de um enunciado específico do discurso pedagógico, mas de entender, como Foucault o faz para os discursos sobre a sexualidade, “a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta” (Foucault,

---

<sup>3</sup>Em 26 anos de existência, período de 1939 a 1992, a *Revista do Ensino* teve 170 edições e constituiu-se em um importante periódico do Estado do Rio grande do Sul. Com uma tiragem inicial de 5000 exemplares, chegou a atingir a marca de 55.000 no primeiro triênio da década de 1970. Seu primeiro exemplar foi publicado em setembro de 1939, patrocinado pela Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado.

2003, p.14). Penso que a construção de tais entendimentos – das vontades e intenções – permite-me apreender as diferentes significações que foram atribuídas às enunciações que remetiam à “realidade” extraescolar. Aposto na possibilidade de existência de uma multiplicidade de significações, por entender que essas

[...] podem modificar-se a cada uso que fazemos das palavras... a significação não traz em si uma essência invariável, uma dimensão metafísica que se constitua na própria condição de possibilidade da linguagem. Uma vez que a significação é produto do uso, ela não nos reporta à essência da coisa. (Condé, 2004, p.51)

Acompanhando as posições do autor, não estou interessada em perseguir o “verdadeiro” sentido, ou a “essência” da significação. Entendo que o sentido de uma expressão constitui-se “pela e na pragmática da linguagem que, no entanto, é peculiar à forma de vida que a pratica”. (Condé, 2004, p. 72). Olhar para os usos das palavras e identificar as “práticas de uso” (Moreno, 1995) que as animam a serem pronunciadas é a vontade que me seduz e, por isso, impulsiona-me a distanciar-me para pensar o presente.

#### **O exercício analítico.**

O exercício analítico que pretendo desenvolver aponta para as descontinuidades presentes no enunciado que aponta para a necessidade de trabalhar com a “realidade” do aluno, especificamente o aluno que vive no meio rural, em meados do séc. XX e na contemporaneidade.

No discurso contemporâneo voltado à Educação do Campo é possível vislumbrar uma preocupação em evidenciar e legitimar os modos de vida dos sujeitos vinculados ao campo. Neste sentido, pensar a educação para este público “significa pensar sob uma outra lógica, quer seja a lógica da terra, a lógica do campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*.” (Rocha; Martins, 2009, p. 1). A lógica que impera nesta proposta se entrelaça com os modos genuínos experienciados pelo homem/mulher do campo em suas práticas sociais. Em uma linguagem wittgensteiniana diria que a educação proposta na contemporaneidade para os sujeitos do campo se pressupõe amalgamada com suas formas de vida. De acordo com Neto (2009, p.34) “os trabalhadores do campo sempre produziram, pela prática, os seus conhecimentos e, esses, não podem, simplesmente, ser desprezados [...]” Dessa forma busca-se uma escola que esteja no campo e seja do campo pois,

Não basta que a escola ali esteja, mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos, pronta a colher e procurar atender às demandas específicas desses homens e mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e detém conhecimentos específicos e realidades profundamente diferentes daquela dos sujeitos inseridos no meio urbano. (Faria Et alli, 2009, p. 93)

Assim, trabalhar com a “realidade” do aluno do campo significa a possibilidade de empoderamento de uma cultura, que se percebe marginal à urbana. Dessa forma, é possível

verificar a articulação do enunciado em estudo com as enunciações provenientes do que tem sido nomeado, por autores como Veiga-Neto (1996b) e Silva (2001), como *paradigma educacional crítico*<sup>4</sup>. Segundo esses autores, em tal paradigma, a escola passou a ser entendida como um locus privilegiado não só para a imposição das ideologias dominantes, mas, principalmente, como um espaço onde seria possível a construção de focos de resistência. Tal resistência poderia ser efetivada se a escola colocasse em prática um “projeto educativo emancipatório: De forma geral, é possível inferir que tal paradigma, opondo-se às teorizações tecnicistas que circulavam (e, em certa medida, ainda circulam, mesmo que de forma diferente) no âmbito da Educação, dando primazia a questões de cunho metodológico,

[...] faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente política e, portanto, uma questão que extravasa a escola. Nesse paradigma, o professor e a professora saem obrigatória e constantemente da sala de aula para buscar compreender o que é a escola, quais as relações entre essa instituição e o mundo social, econômico, político, cultura em que ela se situa (VEIGA-NETO, 1996b, p. 166).

E para que esse “sair da sala de aula” possibilitasse efetivamente a compreensão do mundo social, “o caminho para isso [seria] a reflexão e a discussão” (Ibidem, p. 167). Uma reflexão e discussão cujo objetivo não se limitaria a uma mera descrição “do que aí está”, mas, ao contrário, tivesse como foco “empoderar” o sujeito escolar, tornando-o autônomo e crítico, de modo a ser um agente da necessária transformação da “realidade”. Esse “desejo de empoderamento” do sujeito escolar estaria articulado, entre outras coisas, à apropriação “real” da “realidade”.

No entanto, a importância de a escola trabalhar com a “realidade” dos sujeitos do campo, em meados do século XX, entrava em uma lógica diferente da identificada na contemporaneidade. Não estava mais vinculada à transformação da sociedade, mas sim à manutenção, “à *segurança e estabilidade da ordem social*”. O exame que empreendi dos excertos da *Revista do Ensino* levou-me a conjecturar que um dos acontecimentos, que implicou na emergência dessa preocupação com a segurança e estabilidade da ordem social, foi o êxodo rural que havia se intensificado no estado do Rio Grande do Sul, em meados do século XX, e a importância social de sua contenção. Assim, seria necessário preparar os professores para que pudessem trabalhar com a “realidade” do campo, enaltecendo as práticas sociais ali existentes, o que contribuiria para evitar o êxodo rural. Em síntese, um acontecimento de outra ordem (política, social e econômica) acabava por produzir efeitos no campo pedagógico, fazendo com que o enunciado em estudo ganhasse ainda maior visibilidade no discurso educacional da época.

Estudiosos da história do Rio Grande do Sul (Boeira; Golin 2007a, 2007b) descrevem que, na primeira metade do século XX, Porto Alegre, capital da província desde 1773, atraía populações oriundas do interior do estado que buscavam melhores condições de vida e

---

<sup>4</sup> Pode ser identificado um conjunto bastante amplo e diversificado de perspectivas teóricas associadas, em maior ou menor grau, ao que é nomeado por *paradigma educacional crítico*. Foge ao escopo deste trabalho a discussão dessas diferentes perspectivas, com seus matizes específicos e fontes primeiras de sustentação. Aqui interessa considerar o que centralmente subjaz a todas elas.

oportunidades de trabalho. Isso se devia, em grande parte, ao movimento de modernização e industrialização da cidade neste período. O aumento populacional da capital do Estado, ocasionado pelo movimento migratório das populações do meio rural, exigiu atitudes que freassem tal deslocamento. A população rural passou, então, a ser alvo de diferentes estratégias, fruto das urgências políticas, sociais e econômicas da época. Dentre elas, encontrava-se a “fobia” pelo êxodo rural.

Evitar o êxodo rural tornou-se uma questão de gestão, de como constituir e gerir, de forma produtiva, os indivíduos rurais. A premissa de “que o poder, mesmo tendo uma multiplicidade de homens a gerir, seja tão eficaz quanto ele se exercesse sobre um só” (Foucault, 2000b, p. 214) implicou na necessidade de construir canais, vias de acesso, que culminassem no corpo do indivíduo. Aqui a escola, uma instituição que não podia “*se divorciar da família nem da sociedade em que vivem as crianças*”, entrava em cena para “*mudar a mentalidade dos rurais*” que viam na cidade uma possibilidade de alterar sua trajetória de vida.

Uma escola com projeção no lar, capaz de vencer a rotina, despertar vocações, melhorando suas condições de vida, *radicar o homem do campo à terra, melhorando suas condições de vida e assim impedir a deslocação do mesmo para as cidades. Nas regiões castigadas pelo flagelo da deserção das zonas rurais, o professorado tem uma missão especial: inspirar aos alunos, não horror da cidade, mas amor raciocinado da vida rural... O professor deve reacionar contra a ilusão de vida independente que certa gente julga achar na cidade; deve reacionar contra o gosto do falso luxo dos prazeres enganosos* (Conduite, 190). Para chegar a este resultado *é necessário mudar a mentalidade dos habitantes das zonas rurais*, muito particularmente os classificados como “inteligentes”, os quais com frequência julgavam erradamente poder empregar os próprios talentos de maneira condigna apenas nas grandes cidades. (RE, n. 13, 1940, p. 50–51) [Grifos meus].

O aumento de escolas no meio rural naquele período<sup>5</sup> esteve articulado ao desenvolvimento “*de um amor raciocinado da vida rural*”. Tal “amor” esteve marcado pela visibilidade do “*falso luxo dos prazeres enganosos*” da cidade. Em uma perspectiva foucaultiana, diria tratar-se de uma nova economia do poder que, ao invés de servir-se da força da proibição, utilizava outros procedimentos, mais eficazes: “*mudar a mentalidade dos habitantes das zonas rurais*” para evitar a “*deslocação do[s] mesmo[s] para as cidades*”. Deviam, então, ser constituídas mais táticas de convencimento do que leis de interdição, para que se pudesse manter a política da “boa vizinhança” com o meio rural. Aumentar o número de escolas e valorizar a “realidade” local foi central na constituição de tal política. Tambara; Quadros e Bastos (2007) pontuam que:

---

<sup>5</sup> Segundo Tambara, Quadros e Bastos (2007), o estado do Rio Grande do Sul, no final da década de 1930, foi marcado pela ampliação da rede escolar voltada ao meio rural: “os 170 grupos escolares existentes em 1937 passaram a ser 452 em 1941, a maioria na região colonial” (Ibidem, p. 321).

A grande incidência de prédios escolares no meio rural não se voltava apenas à nacionalização do ensino nas zonas coloniais alemãs e italianas, mas visava também conter as populações rurais, garantindo a estabilidade da ordem social vigente a partir do que era entendido como distribuição racional das populações entre o campo e a cidade. O projeto de ruralização do ensino era um dos instrumentos para fixar o homem no campo. (Ibidem, p.321)

A implementação desse projeto de ruralização do ensino requeria preparar didaticamente “em maior grau” o magistério que atuava na área rural para que pudesse “lidar com [...] selvícolas”, pois somente “[as] criança[s] das cidades, ou mesmo moradora[s] em vilas, possu[em], intuitivamente, uma noção geral das coisas”.

[...] é preciso maior grau de preparo didático e mais profundo conhecimento da alma humana para lidar com uma turma de selvícolas, que para ministrar o ensino a colegiais cidatinos. Uma criança das cidades, ou mesmo moradora em vilas, possui, intuitivamente, uma noção geral das coisas. Ao passo que há um caos de sensações desconhecidas e confusas na alma de um selvícola – onde se debatem rudes, vagos e ancestrais desejos de liberdade, que anulam qualquer disciplina e impedem, muitas vezes, bons propósitos de civilização e cultura. (RE, n. 8, 1940, p. 257–258) [Grifos meus].

Novas estratégias e novos procedimentos de cálculo foram postos a operar para fazer emergir novos conhecimentos que estivessem relacionados com a vida do campo. Foi nessa ramificação de existência do poder “o ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana (Foucault, 2000b, p. 131) que o poder se corporificou também em técnicas pedagógicas que sustentaram e foram sustentadas pelo projeto de ruralização do ensino. Amalgamados a esses “novos” procedimentos pedagógicos, estava a necessidade de se trabalhar com a “realidade” do aluno. Eis alguns excertos da Revista do Ensino que apontam para esta necessidade:

Cumpriria, assim, aos educandários rurais do primeiro grau proporcionar, simultaneamente com o ensino fundamental, conhecimentos especiais de interesse para os habitantes e para o progresso geral da zona de influência da escola. (RE, n. 1, 1939, p. 19) [Grifos meus].

Uma escola que venha, pois, satisfazer às necessidades vitais da criatura, tornando-a consciente de si mesma e despertando o senso de responsabilidade que lhe cabe como membro de uma coletividade [...] “A integração da escola na ação geral educativa de cada comunidade, para que a ela possa servir, com equilíbrio, como fator de maior civilização, adaptando o homem a seu meio – eis a primeira e importantíssima conclusão da escola nova” [...] Salta-nos aos olhos que grande parte do estudo das ciências naturais pode ser feito através dele [clubes agrícolas] experimentalmente. A geometria e a aritmética serão chamadas a prestar seu concurso quase constante– na contagem de mudas, na percentagem de germinação dessas na medida e alinhamento de ruas, canteiros e mudas [...] A higiene será objeto de especiais cuidados, desde a escolha do

local de instalação da horta, adubagem, irrigação. ( RE, n. 13, 1940, p. 50–51) [Grifos meus].

[...]–“ Que satisfação para o humilde professor rural, quando, depois de alguns anos de magistério pode constatar que, graças ao próprio esforço e dedicação, muitos agricultores e criadores da localidade estão perfeitamente em condições de ler uma planta topográfica e de eles mesmos fazerem um pequeno levantamento.” (RE, n. 10, 1940, p. 97–98–99)

A indiferença dos Habitantes do campo, pelas belezas que o cercam, não provém do hábito de viver entre elas, nem da falta de tempo para as contemplar, porém sim de uma defeituosa educação moral; uma palavra, uma ligeira explicação bastaria para os interessar na observação de vários fenômenos que passam despercebidos à sua vista, descobrindo-lhes infinidade de misteriosas belezas em que jamais tenham penetrado os seus olhares. (RE, n.19, 1941, p.143)

[...]Daí a preocupação atual de multiplicar em nosso país as escolas rurais, industriais e profissionais, a fim de que, em todas as regiões desta terra imensa, embora afastadas dos grandes centros, haja ensino capaz de desenvolver eficazmente as aptidões especiais de cada indivíduo sem desambientá-lo, procurando, pelo contrário, formar homens aptos aos múltiplos campos da atividade social. (RE, n.23/24, 1941,p. 100–101).

A análise dos excertos acima levou-me a entender que seria necessário não só ampliar a rede de escolas *no* meio rural, mas torná-las *do* meio rural. Seria preciso, então, “desvelar” os “*encantos da vida rural*”, descobrindo a “*infinidade de [suas] misteriosas belezas*” que estariam ofuscadas pelo “falso” brilho da cidade. Essa descoberta levaria à diminuição do “*considerável número de iludidos e desclassificados que na cidade perderam a felicidade*”, ou seja, impediria o “*parasitismo nas capitais*”.

Conhecimentos de ordem específica – *leitura e confecção de plantas topográficas* – conteúdos direcionados e aplicáveis à “realidade”, tais como uma geometria e uma aritmética articuladas à contagem de mudas, poderiam fazer com que o educando se interessasse pelo meio rural e desenvolvesse suas “aptidões” sem ocasionar “*o flagelo da desertão das zonas rurais*”. Nessa assertiva, a “realidade” rural, entendida como eminentemente agrícola, foi apropriada, tornada central e valorizada pela escola, em meados do século XX, no Rio Grande do Sul, para “apaziguar” a relação ameaçadora que se estabelecia, na época, entre a cidade e o campo, ocasionada pelo êxodo rural.

### (In) conclusões.

Sintetizando a discussão até aqui empreendida, conclui que, no material escrutinado, o enunciado que diz da importância de se trabalhar com a “realidade” do aluno do meio rural nas aulas de matemática apresenta descontinuidades. É possível afirmar que o enunciado que diz da importância de se trabalhar com a “realidade” do aluno se estende, “se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e modificações possíveis” (Foucault, 2002, p. 121). É capturado por diferentes perspectivas teóricas e entra em uma multiplicidade de articulações. Assim,

Podemos encontrar performances verbais que são idênticas do ponto de vista da gramática (vocabulário, sintaxe, e, de uma maneira geral, a língua); que são igualmente idênticas do ponto de vista da lógica (estrutura proposicional, ou sistema dedutivo no qual se encontra situada); mas que são enunciativamente diferentes. (Ibidem, p.166)

Segundo Deleuze (2005) a repetição de um enunciado exige condições bastante singulares: “é preciso que haja o mesmo espaço de distribuição, a mesma repartição de singularidades, a mesma ordem de locais e de posições, a mesma relação com um meio instituído [...]” (Ibidem, p. 22). Tais condições tornam a probabilidade de repetição bastante restrita. Como afirma Foucault

[...] o fato de duas enunciações serem exatamente idênticas, formadas pelas mesmas palavras, usadas no mesmo sentido, não autoriza que as identifiquemos de maneira absoluta. (Foucault, 2002, p. 163).

A aparente tranquilidade, serenidade, expressa inclusive pelas mesmas palavras, que poderiam parecer estar configurando a mesmidade do enunciado que analisei, ao fim e ao cabo não são mais do que efeitos de superfície. Dessa forma, é possível afirmar que apesar de termos a sensação de que os discursos educacionais não se alteram, esses passam por transformações e múltiplas reativações que acabam por alterar seu significado. São estas reativações e transformações que oportunizam a possibilidade de pesquisas que apontem para os diferentes entrelaçamentos discursivos e significados do discurso educacional contemporâneo.

### **Bibliografia e referências**

Boeira, N.; Golin, T. (Coord). (2007a). *República: República velha (1889-1930)*. Passo Fundo: Méritos.

Boeira, N.; Golin, T. (Coord). (2007b). *República: da revolução de 1930 à ditadura militar (1930-1985)*. Passo Fundo: Méritos.

Comenius, J. A. (2006). *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes.

Condé, M. L. L. (2004). *As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argumentvm.

Deleuze, G. (2005). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G. (2006). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

Dewey, J. (1979). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Duarte, C.G. (2010). *A realidade nas tramas discursivas da matemática escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul.

- Faria, A. R. et alli. (2009). O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A.. *Educação do Campo – desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (2000a). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M. (2000b). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2002). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2003). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15 ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Kreutz, L. (1996). Representações Diferenciadas de Lições de Coisas no Início da República. *Estudos leopoldenses*, São Leopoldo – UNISINOS, v. 32, n. 148, p. 75–86.
- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Moreno, A. R. (1995). *Wittgenstein através das imagens*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Nietzsche, F. (2001). *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Neto, A. J. de M. (2009). Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A.. *Educação do Campo – desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ratke, W. (2008). *Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571 – 1635)*. São Paulo: Autores Associados.
- Revista do Ensino. (1939). Porto Alegre: Monumento S.A. n.1 Setembro.
- Revista do Ensino. (1940). Porto Alegre: Monumento S.A. n.8, abril.
- Revista do Ensino. (1940). Porto Alegre: Monumento S.A. n. 10, jun.
- Revista do Ensino. (1940). Porto Alegre: Monumento S.A. n.13, set.
- Revista do Ensino. (1941). Porto Alegre: Monumento S.A. n. 19, mar.
- Revista do Ensino. (1941). Porto Alegre: Monumento S.A. n.23/24, jul/ago.
- Rocha, A. M. I.; Martins, A. A. (2009). Formar docentes para a Educação do campo: desafio para os movimentos sociais e para a universidade. In: ROCHA, Antunes Maria Isabel; MARTINS, A. A.. *Educação do Campo – desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rorty, R. (2007). *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rousseau. J.–J. (2004). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes.

- Silva, T. T. da (2001). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tambara, E. C.; Quadros, C.; Bastos, M.H. C. (2007). A educação (1930–80). In: BOEIRA, N.; GOLIN, T. (coord. geral) *República: da revolução de 1930 à ditadura militar (1939–1985)*. Passo Fundo: Méritos Editora.
- Veiga–Neto, A. (1996a). *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós– Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Veiga–Neto, A. (1996b). A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós–estruturalista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.2, p.161–175, jul./dez.
- Veiga–Neto, A. (2003). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga–Neto, A. (2004). Nietzsche e Wittgenstein. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M.. (org). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. São Paulo: Ed. Alínea.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigações Filosóficas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes.