

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA: JOGOS DE CENAS DESENHAM CONSTRUÇÕES CRIATIVAS COM WITTGENSTEIN, DERRIDA E NIETZSCHE

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias*

Anna Regina Lanner Moura**

* Universidade Federal de Rondônia - UNIR. katiafarias2014@gmail.com

** Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. lanner4@gmail.com

Resumo

O objetivo deste texto é problematizar a formação de professores de matemática na Amazônia, com foco na formação inicial de estudantes estagiários de uma universidade pública de Rondônia-Brasil. Este propósito está em consonância com um projeto institucional vigente nessa universidade, intitulado: “Formação de professores: histórias e práticas matemáticas escolares na Amazônia”. A análise da formação consiste na *performance* de diálogos ficcionais traçados nos rastros dos diálogos ocorridos entre docentes, acadêmicos da disciplina de Estágio Supervisionado dessa universidade e vozes de autores como Nietzsche e outros que tratam da temática. A atitude teórico-metodológica assumida na pesquisa tem referência nos conceitos de jogos de linguagem, de terapia filosófica de Wittgenstein e de desconstrução de Derrida. Assim, os encadeamentos discursivos foram feitos por citação e enxertias. Os diálogos ficcionais dos jogos de cena esclarecem de modo terapêutico que a formação inicial do professor de matemática se dá por acontecimentos, ocorre na singularidade, junto às mobilizações culturais, aos objetos, às materialidades. Tem existência no contínuo, sempre singular, das vivências pedagógicas constituidoras de marcas, de afetos, de subjetividades.

Palavras-chave: estágio supervisionado, diálogos ficcionais, formação por acontecimentos singulares, vivências pedagógicas

Abstract. Mathematics teachers formation in the Amazon: scene games designs creative constructions with Wittgenstein, Derrida and Nietzsche. The objective of this text is to problematize the formation of mathematics teachers in the Amazon, focused on initial formation of training students in a public university at Rondonia state - Brazil. This purpose is in consonance with a institutional project in effect at that university, entitled: “Teachers’ formation: stories and mathematical practices in Amazon”. The formation analyses consists on fictional dialogues performance traced from dialogues occurred between professors, Internship Supervised academics of that university and author voices like Nietzsche and others that deal this thematic. The theoretical-methodological attitude assumed in the research has reference in the language games concepts, based on Wittgenstein’s philosophical therapy, and Derrida’s deconstruction. Thus, discursive chains were made by citation and grafting. The fictional dialogues of scene games clarify in therapeutic mode that mathematics teacher initial formation is made by events, occurring in the singularity, along with cultural mobilizations, objects, and materialities. It exists in the continuum, always singular, pedagogical experiences constituting marks, affections, subjectivities.

Keywords: supervised internship, fictional dialogues, formation by singular events, pedagogical experiences

Introdução

*Nada precisa ter forma.
Cada momento do dia se futuriza para o momento
seguinte em nuances, gradações,
paulatino acréscimo de sutis qualificações da sensibilidade.*
(Lispector, 1978, p.33)

É preciso esclarecer uma coisa: a ação de formar professores não precisa ter forma. Não há nada fixo em nós. Não há nada estável, tudo está por realizar-se. Nada precisa ter forma, como diz Clarice Lispector (1978), em *Um sopro de vida*. Mas é claro que a frase da epígrafe – “Cada momento do dia se futuriza para o momento seguinte” – não significa desdobramentos lineares e progressivos do processo formativo. Não entendemos esse processo como modelagem, como forma da ação; a noção de formação que estamos negando tem, de alguma forma, a ver com um repertório fixo de possibilidades, com condições prévias a serem desenvolvidas, características essenciais de um sujeito educável. Defendemos um pensar não mecanicista e um tipo de ação que negue uma educação do tipo anacrônica, pragmática, repetitiva, que negue os transmissores de conhecimento, repetidores do já instalado, da obra morta. Defendemos não o ruminar do já sabido, do já instaurado; não o fomentar da erudição estéril, mas, sim, a aproximação com a vida, a obra viva. Buscamos a formação no sentido da transformação, na articulação com os outros, com as coisas e a natureza; a formação do homem em construção.

Com esta visão, o objetivo deste texto é problematizar a formação de professores de matemática na Amazônia, com foco na formação inicial de estudantes estagiários de uma universidade pública de Rondônia-Brasil. Este propósito está em consonância com o Projeto institucional vigente nessa universidade, intitulado Formação de Professores: histórias e práticas matemáticas escolares na Amazônia¹. Neste texto, à guisa de análise, descrevemos jogos de cena que performam, nos rastros dos diálogos ocorridos entre docentes e estudantes estagiários, diálogos ficcionais, assim ditos por iterarem, no modo derridiano de dizer, as falas acontecidas noutro texto/contexto, o de sala de aula, para o atual, situado na narrativa da pesquisa.

Não falamos de formação de professores de Matemática com óculos de “matemático profissional”. Mas a voz ecoa de uma formação vista pelo olhar das pesquisas voltadas para a educação matemática. Assim, o que nos autoriza efetivamente a falar do campo de formação de professores de Matemática são as mobilizações realizadas no campo da pesquisa e da formação inicial no Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura em Matemática, numa universidade pública brasileira.

Como a figura de Zaratustra, em *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche (2002), compartilhamos da visão de que o professor deve inventar/criar o seu próprio caminho para a ação criativa no contexto das mobilizações matemáticas; para isso, ele, o ator em ação, precisa algumas vezes agir na contramão dos fazeres vigentes.

Que jogo é esse? A prática de formação de professor de matemática numa relação com o Estágio Supervisionado

Por um lado, numa visão clássica de formação de professores, próxima daquela que

¹ Projeto de pesquisa desenvolvido pela primeira autora, dentro do Departamento de Matemática de uma Universidade Federal situada no norte do Brasil.

negamos, a de dar uma forma, “[...] formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar o homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão” (Larrosa, 2007, p. 135).

Diferentemente dessa ideia clássica, esse mesmo autor coloca a sua visão de repensar a ação de formação de professores: “Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto” (Larrosa, 2007, p. 135). Concordamos com o autor quando defende que, no processo de formação de professores, não se pode prever o que está por vir. Todo o percurso está por inventar, o percurso do sujeito é sempre singular, e não há razão para que se guie esse percurso. Não existe um modelo a seguir, não há um eu para desvelar, pois no impossível é que está a realidade, como pondera Larrosa (2005, p. 76), com base no pensamento nietzscheano:

[...] o eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser um artista de si mesmo.

Podemos ver semelhança de família entre o que diz Larrosa (2005) e o que afirma Wittgenstein (1975, PI-401, p. 165, citado por Miguel, 2016) nas *Investigações filosóficas*, ao se referir a dois modos de aprender, significar ou inventar novos conhecimentos, nomeando-os, respectivamente, estilo gramatical e estilo de pintura.

Você interpreta a nova concepção como a visão de um novo objeto. Você interpreta um movimento gramatical que você fez: como um fenômeno quase físico que você observou. (Pense, p.ex., na questão: “São os dados do sentido o material com o qual é construído o universo?”). Minha expressão não é, porém, incontestável: Você fez um movimento “gramatical”. Antes de mais nada, você encontrou uma nova concepção. É como se tivesse inventado uma nova maneira de pintar; ou mesmo um novo metro ou uma nova espécie de canto (Miguel, 2016, p. 344).

Nesta visão entendemos que não existe prática humana e cultural sem jogo de linguagem regrado. Assim, ao tratarmos de formação de professores, falamos de jogos interativos, de práticas socioculturais coordenadas e regradas, que mobilizam objetos culturais tais como: saberes, propósitos, desejos, crenças, valores, afetos e relações de poder (Farias, 2014). É como diz Wittgenstein (2012, PI-202, p. 114): “seguir regras é uma prática”, e uma prática é um jogo de linguagem orientado por regras constitutivas da gramática do jogo (Miguel & Vilela, 2008). Assim, a prática de formar professores na universidade é um jogo regrado, não podemos negar essa condição do jogo – seguir regras – nem mesmo as regras normativas que entre elas se encontram e norteiam os projetos político-pedagógicos institucionais (Resolução CNE/CP/2/2015).

Numa visão wittgensteiniana, como refere Miguel (2016, p. 339), “[...] não pode existir aprendizagem repetitiva ou criativa do que quer que seja, sem que se participe de um jogo de linguagem”. Para o autor, participar de jogos de linguagem é a condição para a aprendizagem. Assim, aprender é sempre aprender a fazer algo com o corpo, em conformidade a regras definidas, caso o jogo as tenha. E aquilo que aprendemos, quando aprendemos a fazer algo, é sempre uma prática cultural. Podemos chamar de jogos de linguagem/práticas culturais, ações do tipo: jogar futebol, tocar piano, cantar uma canção,

recitar um poema, costurar um vestido, cozinhar, fazer um discurso, demonstrar um teorema, ler uma partitura musical, ler um romance, dançar, votar, rezar etc.

O único modo de verificarmos se alguém aprendeu a realizar uma determinada prática cultural, em alguma medida, e o quão competente esse alguém se mostra nessa aprendizagem é pedir-lhe que a realize diretamente. Podemos, então, dizer que aprender é aprender a jogar e que só se pode aprender a jogar jogando, e jogar se joga com o corpo. É assumir uma posição no jogo, junto aos demais jogadores, e agir em conformidade a regras definidas para aquela posição, tal como tem afirmado Miguel (2016, p. 339). E aceitar que toda forma de saber é uma forma de saber fazer com o nosso corpo. É uma ação corporal. Nesse sentido, assumimos a formação na disciplina do Estágio Supervisionado. A vivência antecipada da prática docente no estágio forma o estudante para se orientar pela gramática do jogo de ensinar em suas futuras práticas de sala de aula.

Neste entendimento, deixemos ecoar vozes de estudantes de Matemática com relação às práticas corporais do Estágio Supervisionado em Matemática. As vozes ecoam de várias direções e lugares: das salas extraclasse, dos pátios, das salas de aula da universidade, das redes sociais. Traçaremos jogos de linguagem.

Para Wittgenstein (2012), um jogo de linguagem não pode ser visto como um modelo da realidade, nem mesmo no sentido como costumam falar da matemática alguns dos praticantes da modelagem matemática. Isso porque, para o filósofo, um jogo de linguagem é sempre um jogo situado, de *performance* corporal dos jogadores, que nele interagem entre si. E, mesmo quando interagem exclusivamente com os signos de linguagens nativas verbais ou com os signos impressos de uma linguagem artificial convencional, como a da matemática, tais jogos de linguagem são também encenações corporais situadas, que se realizam num tempo e num espaço definidos, e não modelos estáticos abstratos e genéricos de outros jogos de linguagem (Miguel, 2016, p. 332).

A seguir, dois jogos de cena desenham construções criativas por meio do que denominamos enxertias.

Jogo de cena 1- “Estamos encantadas com o estágio!”² O que fazer com o que acontece?

Cenário: No palco teatral – divã – em uma sala do Departamento de Matemática, local onde os professores de matemática realizam reuniões, atendimentos de alunos e outras atividades acadêmicas, transcorre a terapia da problemática formação de professores. Desta cena participam quatro personagens ficcionais: as alunas Fernanda e Julia³, a professora Raissa e o colega de sala.

Era uma manhã de quarta-feira, a professora estava concentrada escrevendo um texto e, ao levantar o olhar do texto, observa na porta semiaberta duas estudantes paradas, olhando para dentro da sala como se procurassem alguém. A professora pergunta se poderia ajudá-las. As alunas respondem prontamente que estavam à procura de um determinado professor.

– *Ele não apareceu aqui nesta sala nesta manhã*, responde a professora. As alunas permanecem paradas junto à porta, como quem quer dar continuidade à conversa. A professora Raissa, então, acena para que continuem falando.

² O Estágio Supervisionado do curso de Matemática nessa universidade pública de Rondônia-Brasil está organizado em quatro semestres, a partir do 5.º período do curso, iniciando com o que é denominado de Estágio Supervisionado I, e vai até o Estágio IV. Cada disciplina tem 100 horas, conforme a matriz curricular do curso. A comissão de estágio é formada pela professora da disciplina (Coordenadora de Estágio Supervisionado) e dois Professores Supervisores. E ainda pelo coordenador de estágio na escola.

³ Nomes atribuídos às personagens ficcionais que assumem performas nos rastros dos diálogos ocorridos entre docentes e estudantes durante o exercício da disciplina do Estágio Supervisionado.

Fernanda (toma a palavra) – *Professora, ainda bem que a senhora está aqui. A gente pode entrar?*

Professora Raissa (tentando disfarçar a chateação por ter perdido a ideia na construção de uma frase) – *Sim, entrem.*

As duas estudantes entraram olhando timidamente para os demais presentes na sala.

Fernanda – *É com relação ao estágio...*

Pequena pausa. Sentam-se próximo à mesa da professora.

Fernanda (empolgada) – *Professora estamos amando o estágio! Está sendo uma experiência muito diferente dos demais estágios!*

Com brilho nos olhos, a acadêmica dispara a falar:

– *Professora, estamos encantadas com a prática da professora Ana Luz, de nossa sala de estágio! A aula é encantadora. Ela é extraordinariamente alegre. Ela se envolve com a turma do ensino médio. A professora cria situações diferentes. Ela é elegante. Sabe o nome de todos os alunos e eles a respeitam. Estou iluminada, apaixonada! A professora desenvolve projetos de matemática na escola. Estamos aprendendo muito com a professora da escola. Eu gostaria que o estágio fosse todos os dias. Sabe, professora, a nossa colega estava desanimada, querendo trancar o curso, mas agora, com o estágio, ela está animada e motivada para continuar.*

Professora Raissa (esboça um sorriso) – *Muito bem! Que coisa boa! A sua empolgação e o encanto com a experiência no estágio me levam a transpor para a formação do professor de matemática o que diz Nietzsche sobre formação. Formar não é colocar numa forma, enformar, mas possibilitar a criação. O professor se forma ao inventar/criar o seu próprio caminho para a ação criativa no contexto da mobilização das matemáticas e, para isso, ele precisa, algumas vezes, agir na contramão dos fazeres vigentes. Você observa que a professora cria situações diferentes, desenvolve projetos de matemática na escola, isto faz parte da formação situada e contínua da professora e, ao mesmo tempo, esta prática evoca para você um estilo para compreender o como fazer-se professora.*

Fernanda (acenando positivamente com a cabeça) – *É isto mesmo, professora, ela nos inspirou tanto que estamos escrevendo um projeto que será desenvolvido no Estágio IV. A professora já nos passou os conteúdos da regência, e está participando com a gente do planejamento das ações. Faremos um teatro, pois o modo alegre de a professora conduzir suas aulas sugeriu-nos encenar para os alunos situações de aprendizagem.*

E Fernanda continua:

– *Professora, ela tem domínio de classe. Brinca com os alunos, mas na hora do sério todos colaboram para que as aulas sejam com a qualidade planejada.*

E afirma, dando ênfase à voz:

– *Quero ser como ela!*

Professora Raissa (corta) – *Lembrei mais uma vez de Nietzsche. Ele propõe a imitação criadora, pois o professor deve tornar-se um paradigma para o estudante. Porém, esse modelo não deve cercear a capacidade criativa do aluno, mas ser uma imitação criadora (Barrenechea, 2016).*

Pequena pausa.

Fernanda – *Interessante... imitação criadora!*

Professora Raissa – *Vejam bem, o que significa para nós a imitação criadora: ela é ativa, deliberada, construtiva e permite a reconstrução do modelo. Não se trata de repetir o modelo, mas de encontrar o que tornou possível sua criação (Dias, 1991, p. 76).*

As alunas ficam pensativas. Em seguida, Julia toma a palavra:

– *Não estamos tão animados assim na nossa escola. É tudo muito diferente do que estamos falando. O professor não se preocupa em inovar, em criar. Não dá nenhum prazer*

estagiar nessa escola. O problema não é a escola em si, mas parece ser a prática do professor. As aulas são mecânicas, sem vida.

Professora Raissa – Então, Júlia. Esse professor pode estar imitando uma determinada prática que não é criadora e não mobilizando uma prática. Tem a ver com o aprender uma prática. Falo isto, não me opondo à prática deste professor, mas para apresentar elementos para desconstruí-la.

Fernanda – Como assim, professora?

Professora Raissa – Wittgenstein, em Investigações Filosóficas, refere-se a modos de aprender, significar ou inventar novos conhecimentos, e ainda, aprender por familiaridade, sensibilidade ou por encenação mimética da linguagem. Este filósofo nos dá um exemplo: só podemos aprender a jogar tênis jogando tênis, fazendo o nosso corpo participar diretamente de uma partida de tênis. Isso significa, por um lado, que não podemos aprender descritivamente ou verbalmente jogar tênis (Miguel, 2016, p. 217). Ou seja: a ação docente mobiliza uma prática aprendida com o corpo.

Fernanda (enfática) – Então é como se estivéssemos participando de um jogo lá na escola, nas aulas de estágio?

Professora Raissa – Você entende assim?

Pequena pausa.

Júlia (retomando o assunto sobre a escola) – Será que posso realizar uma atividade na escola com a Fernanda?

Professora Raissa – Como seria isso?

Fernanda – Já perguntei para a professora da escola do meu estágio, a Ana Luz, se poderíamos convidar dois colegas para conhecer a sua prática, para nos ajudar com uma atividade na escola, ela respondeu que sim.

Julia – Professora, como o meu estágio acontece às terças-feiras, podemos ir à escola da Ana na quinta-feira, e isto não prejudicará a minha carga horária.

Professora Raissa – Então não vejo nenhum problema. Pelo contrário, vejo que você busca ampliar sua formação para o saber ensinar, mesmo que isto demande aumentar seu tempo de dedicação ao estágio. Parece-me que você entendeu que é no saber inventivo do professor, no recriar, a cada aula, a prática docente que reside a formação contínua do professor, e não no repetir irrestritamente os modos de ensinar já formatados tradicionalmente.

Pequena pausa.

Fernanda – Professora, eu não vejo a hora de socializar com os colegas de classe as práticas que temos vivenciado no Estágio III. Faremos um pequeno vídeo para apresentar nas aulas presenciais na universidade.

Professora Raissa (parecendo animada) – Muito bem, Fernanda! Vejo que você está entusiasmada. A professora Ana Luz é ex-aluna de nossa instituição, certo?

Fernanda – Isso mesmo! Ela é.

Professora – Sabe, estou pensando em organizar um evento para reunir ex-alunos docentes das escolas públicas para falar de suas práticas nas escolas, o que vocês acham?

As duas acadêmicas acenam a cabeça, concordando.

Fernanda – Professora, todos irão amar ouvir as experiências da Professora Ana Luz!

Professora Raissa – Excelente! Professores de matemática que ensinam também a pensar, a agir, a viver. “Os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver”(Dias, 1991, p. 33).

Professora Raissa (na tentativa de encerrar a conversa) – Que bom! Então é isso...

Professora Raissa (olhando para o colega de sala) – Parece que o professor precisa se concentrar... vou acompanhar vocês até o corredor.

Despedem-se, acenando com a mão:

– *Até o dia de nosso encontro!*

A professora volta para a sala.

Colega de sala (dirigindo-se à professora Raissa) – *Professora, não tive como não ouvir a conversa. Fiquei pensando: da mesma forma que o professor pode influenciar positivamente, como nesse caso, pode influenciar negativamente. Grande peso o papel do professor formador! Se o estagiário desenvolver suas ações com um professor com ações contrárias às dessa professora, então a formação desse estagiário não influenciará positivamente em sua ação docente.*

Professora Raissa (pensativa) – *Sabe, professor, não consigo ver a prática docente como resultado de um único momento da formação. Talvez a forma de ação do professor seja uma construção compósita, em seu corpo, por muitas práticas vivenciadas em todo o transcorrer de sua vida, e vai se completando nas experiências de sua vida acadêmica. Até porque tem aqueles que transgridem o modelo formativo.*

Colega de sala (franzindo a testa) – *Não entendi...*

Professora Raissa – *Lembrei, agora, de um desenho animado tchecoslovaco⁴: “A galinha mal pintada”. A ação do filme acontece numa escola, durante uma aula de desenho. A professora indica como tarefa copiar uma galinha de um modelo afixado no quadro. Dois alunos se destacam, chamando a atenção: um pelo seu empenho e esforço em copiar “tal qual ele vê”, e outro, por ver e não ver o modelo e desenhar distraído, olhando pela janela. Finalizando o exercício, o bom aluno fez uma galinha que é a reprodução da observada e recebe elogios da professora; já o aluno distraído fez um bicho esquisito que apresenta características insólitas. Esse desenho é duramente criticado e é jogado finalmente na lata de lixo. No entanto, quando todos se retiram, o estranho animal que está no papel, todo amassado, começa a tomar vida, sai do desenho e começa a voar. Podemos ver no filme que a especialista tenta classificar a criação do aluno em alguma forma já conhecida e que os desenhos criativos, supostamente inclassificáveis, podem criar vida e sair voando por cima da educadora (Barrenechea, 2016, p. 140), podem fazer sucesso sob outra forma de ver a arte.*

Colega de sala (pensativo) – *Que interessante, professora! Entendi que esses desenhos criativos podem significar as ações criativas do formando no estágio, que podem destoar totalmente das ações do formador...*

Professora Raissa – *Aqui, penso que encontramos um dos aspectos basilares da concepção educativa de Nietzsche. Formação (Bildung), além de ser imitação criadora, implica um esforço único, solitário, singular. O mestre pode ser um modelo inspirador, todavia cada um deve encontrar o próprio caminho. “Nietzsche refere-se ao homem como o milagre da única vez” (Barrenechea, 2016, p. 142).*

O diálogo continua.

Este pensamento me reporta a Clareto (2013), quando trata da sala de aula e da matemática como acontecimento. Esta pesquisadora problematiza a aula de matemática, quando questiona: Que matemática acontece na sala de aula? Que aula acontece? Quando a aula de matemática acontece? Entendo, junto com ela, que o acontecimento se dá na singularidade, junto às ações, aos objetos, às materialidades. Acontecimento junto às mobilizações culturais. São vivências pedagógicas, sempre singulares, sempre constituidoras de marcas, de afetos, de subjetividades. Certamente, as vivências de Fernanda e Julia na prática de sala de aula da professora Ana Luz poderão constituir marcas de formação para suas futuras práticas.

⁴ O filme é do final da década de 1960, quando ainda existia a Tchecoslováquia.

Jogo de cena 2- O estágio em uma região ribeirinha: O que fazer com o que acontece?

Cenário: Sala de aula do Estágio Supervisionado. O palco teatral-divã acontece numa sala de aula de matemática. Encenam no palco três personagens ficcionais: estudante Rebeca, professora Raissa e professora Graça.

As cadeiras estão dispostas em semicírculo. A professora da disciplina inicia o encontro, expondo um *slide* que diz: “Estamos presos em nossa pele” (Gebauer, 2013, p. 199). Fala da impossibilidade de existir qualquer jogo de linguagem sem o corpo, pois é este que participa das práticas culturais. É como diz Clarice Lispector (1988, p.10) em *Água viva*: “[...] ouve-me então com teu corpo inteiro”, porque “[...] escrevo em traços vivos e ríspidos de pintura”. Sim! “Escrevo com o corpo. E o que escrevo é uma névoa úmida” (Lispector, 1999, p.16-17).

Vejamos o que essas citações têm a ver com o jogo de cena narrada a seguir.

Era uma das primeiras experiências vivenciadas pela professora na disciplina de estágio, no curso de Matemática. Ela ainda não conhecia a turma. Após os devidos encaminhamentos (explicações acerca dos formulários e documentos a serem apresentados nas escolas, divisão de grupos de trabalho e escolha das escolas onde seriam realizadas as ações dos estagiários) e a discussão acerca da importância do estágio na formação de professores, observa que uma estagiária olha para ela de modo diferente. Um olhar indagativo, questionador. Talvez percebendo a tentativa de leitura de seu olhar, a aluna aproxima-se da mesa da professora, esperando o momento adequado para falar com ela. Tem um perfil ‘diferente’ das demais alunas: alta, com cabelos crespos e muito volumosos, pulseiras e roupas estilo indígena. Apresenta-se como Rebeca⁵.

Rebeca (em tom baixo e meigo) – *Professora, eu posso fazer o meu estágio em uma escola ribeirinha?*

Professora Raissa – *Oi, Rebeca! Em qual escola?*

Rebeca – *Uma escola que fica na Comunidade de Nazaré...*

Professora – (mostrando-se preocupada). *Você sabe que há necessidade de supervisão na escola por parte dos professores de estágio. Não temos condições de acompanhar em uma escola com essas características geográficas. Teríamos que usar transporte fluvial, e isso não seria possível.*

Pequena pausa.

Nesse momento a professora Graça⁶ abre a porta e pede licença para entrar.

Professora Raissa (dirigindo-se à professora Graça) – *Seja bem-vinda!*

Professora Graça (responde de modo simpático e senta-se) – *Obrigada.*

Em seguida, a professora Raissa faz à professora Graça um breve relato de tudo o que já havia acontecido na aula até aquele momento. É quando, então, a professora Raissa pede para a aluna Rebeca sentar-se em uma cadeira próxima à sua mesa.

Professora Raissa (retomando o assunto) – *Gostaria da atenção de vocês. Eu estava tratando de uma questão específica de estágio com a Rebeca, mas penso que podemos compartilhar esse diálogo com todos vocês. Certo, Rebeca?* (dirigindo-se a Rebeca).

Rebeca (responde simpaticamente) – *Sem problemas, professora.*

Professora Raissa – *Como estava dizendo, não conheço a Comunidade de Nazaré. Mas sei que devo evitar a tendência niveladora que tenta abolir as diferenças e as características singulares de cada um. Sair da zona de conforto de assumir a supervisão de estágio somente em escolas que não requerem deslocamentos difíceis. Precisamos atuar nas*

⁵ Nome atribuído à personagem ficcional.

⁶ A Professora Graça integra a comissão de Estágio Supervisionado.

frestas... nas brechas da normativa e encontrar um caminho na diversidade. Nesta minha experiência inicial com o Estágio Supervisionado, havia pensado em seguir a rotina usual da supervisão, mas você me propõe um desafio...

Professora Graça (faz um sinal, pedindo a palavra) – *Legal esse termo que você usou! “Tendência niveladora”. Devemos, sim, evitar. Já comentei em nosso departamento que você gosta muito de inventar coisas’. Falei que “essa professora Raissa é muito criativa e vive inventando coisas”. Mas você está certa, dá um pouco de trabalho esses pensamentos abertos aos movimentos, que vão na contramão dos protocolos da rotina escolar. São ações desafiadoras que vão além dos métodos rígidos nas práticas escolares instituídas.*

Professora Raissa – *Bem, isso é meu modo de fazer. Desde a disciplina de Didática Geral, possibilito a construção de projetos inventivos para serem realizados nas escolas. Instigo pensar de outras formas, vivenciar outras maneiras de mobilizar a cultura matemática na prática escolar.*

Professora Graça (pede a palavra) – *Estou relendo a obra Assim falou Zaratustra, de Nietzsche, essa obra é um tipo de ‘romance de formação’, que nega o trabalho com qualquer tipo de modelagem exemplar. O personagem central educa, à medida que educa a si mesmo, na dura tentativa de inventar/criar o seu próprio caminho, o seu modo de se tornar o que é (Brito, 2016).*

Pequena pausa.

Professora Raissa (acenando positivamente a cabeça) – *É bem isso... estou aqui pensando na questão de ‘modelagem exemplar’, que são paredes da verdade. E é aqui que precisamos criar buracos de fuga: produzir acontecimentos, torcer a verdade, permitir o surgimento de experiências impensadas.*

Rebeca (levanta a mão, pedindo a palavra) – *Professora, já que falamos de pensar diferente, de provocar certos deslocamentos, deixe-me continuar a minha fala sobre a Comunidade de Nazaré.*

Professora Raissa (concordando) – *Claro! Continue.*

Rebeca (suspirando, como quem diz: “finalmente posso retomar minha questão”) – *Assim como as demais comunidades que ficam às margens do Rio Madeira, Nazaré é formada por descendentes de seringueiros nordestinos e de índios que ocupavam a região, tendo hoje cerca de 600 moradores. A comunidade é hoje sede do Distrito de Porto Velho, contando com um administrador local indicado pelo Prefeito, responsável pela gestão pública de Nazaré e das outras comunidades que pertencem ao Distrito. A comunidade de Nazaré conta também com uma associação, chamada Associação dos Produtores, Moradores e Amigos de Nazaré (AMPAN), constituída por cerca de 200 associados.*

(Pequena pausa, Rebeca fixa o olhar na professora e retoma a palavra).

– *Sabe, professora, é (gagueja um pouco) que namoro um rapaz de Nazaré e pretendo morar nessa comunidade, nada melhor do que já começar a interagir com a realidade de lá.* (Pequena pausa).

Professora Raissa (pensativa, como quem lembra algo, diz, olhando para Rebeca) – *Sua atitude com seu estágio lembra-me as palavras de Lispector: “O que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca” (Lispector, 1999, p. 20-21).*

Rebeca (sorridente, retoma o assunto) – *Professora, eu poderia contribuir muito com aquela Comunidade, se eu fizesse o estágio todo lá. Na regência de aula, eu poderia utilizar os materiais locais para ensinar os conteúdos. Seria o meu sonho. Posso elaborar um projeto que envolva a Matemática e a Arte.... Conhecer a Comunidade de Nazaré me fez refletir no quanto eu gostaria de me envolver com aquele povo e a sua cultura.*

Professora Raissa (pensativa, olhando para Rebeca) – *Sua fala me reporta a outra*

sobre a ação de formar. Neste momento, a teoria se faz prática e deve ser mobilizada com o corpo todo. Abrir-se ao intempestivo, ao imprevisto e ao imprevisível. É a hora da ação.

Professora (continua falando, mudando de tom) – *Rebeca, precisamos analisar a viabilidade desse seu pedido, pois a cada encontro iremos precisar da assinatura do professor da escola da Comunidade.*

Rebeca (tentando negociar) – *Professora, me comprometo a comprovar a minha atuação em Nazaré. Cumprirei toda a carga horária do estágio. Farei gravações e fotos de todos os encontros na escola e relatarei minuciosamente as vivências em sala de aula.*

Professora Raissa – *Tudo bem, Rebeca, conversarei com os demais professores da comissão de estágio e voltaremos a falar dos detalhes de sua proposta de estágio; mas darei todo o meu apoio ao seu projeto.*

O tempo passou. Apresentamos a seguir narrativas do estágio de Rebeca. Local da cena: uma sala de aula da universidade.

Rebeca – *Nazaré me fez refletir o quanto eu gostaria de me envolver com aquele povo e a sua cultura. Aprendi a confeccionar alguns artesanatos que fazem parte da vida cultural e econômica da Comunidade: pulseiras indígenas, filtro dos sonhos, brincos. Interessei-me por arte, aprendi a olhar com mais sensibilidade o mundo matemático e pude compreender que a matemática e a arte são jogos de linguagem que, embora diferentes, conservam entre si semelhanças de família.*

A partir daí, foram várias as ideias e as dúvidas. Vivemos um processo fora/dentro do campo escolar. Problematizamos como pensar matematicamente do lado de fora da disciplina. Diversos outros questionamentos se seguiram, dentre eles, a forma como poderíamos mobilizar a matemática do cotidiano dos alunos; tornar as aulas mais agradáveis, interessantes e belas; e, ao mesmo tempo, como mobilizar a matemática a partir das regras de confecção dos artesanatos, já que produzi-los diariamente faz parte da vida local.

Professora Raissa (pede a palavra) – *Essa sua fala, Rebeca, remete-me à palestra do professor Antonio Miguel (2016), no XII ENEM (Encontro Nacional de Educação Matemática), intitulada “Uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira”. Destaco um trecho de sua fala:*

Parece-nos igualmente legítimo ver matemática nas ações ou fazeres dos seguintes humanos ou das seguintes máquinas agindo como humanos:

- A partir de um conjunto de dados, uma companhia aérea planeja as rotas mais provavelmente seguras e economicamente viáveis para os seus voos.

- Um carteiro lê o CEP escrito numa carta e a faz chegar inequivocamente ao seu destinatário.

- Maria tricota uma blusa. Ela só consegue realizar essa prática cultural, porque faz as agulhas operarem sobre a lã com base em regras que, se forem seguidas à risca e sem desvio, deverão orientá-la, inequivocamente, a produzir uma blusa em conformidade ao design desejado. E se no final do processo, a blusa não tiver saído conforme planejada, Maria não irá desconfiar da estratégia que a orientou, mas sim, de que o algoritmo não foi seguido com correção. É nesse sentido que Maria e todas as outras pessoas ou máquinas de nossos exemplos jogam jogos normativamente regrados de linguagem. Fazem matemática. Se Maria quiser inventar outro algoritmo para produzir uma blusa em conformidade a um design original, ela vai ter que pesquisar outros padrões, rabiscar desenhos, fazer experimentos. E ao proceder assim, ela estará jogando um outro jogo normativamente regrado de linguagem, pois, agora, ela se põe a inventar outros padrões inequívocos

inéditos de tricotar blusas” (Miguel, 2016, p. 338).

Continua Miguel (2016, pp. 338-339):

Para nos deixarmos convencer de que tais humanos e máquinas fazem matemática, isto é, agem ou encenam ações corporais quando participam de jogos normativamente regrados de linguagem, é preciso, antes de mais nada, tentarmos nos livrar de um primeiro preconceito produzido e persistentemente mantido, há séculos, pelo discurso filosófico ocidental de que conhecer e pensar seriam fenômenos mentais, estáticos ou contemplativos independentes de um corpo humano que pensa, conhece e age.

Professora Raissa (dirigindo-se, em tom de satisfação, à aluna) – *Penso, Rebeca, que o trabalho que você desenvolveu no estágio em suas aulas, no que diz respeito a mobilizar escolarmente cultura matemática, apresenta semelhanças de família com o modo de compreender esta cultura discutida por Miguel em sua palestra. Isto é, a matemática não é somente aquela mobilizada pela comunidade dos matemáticos e nem aquela mobilizada nas escolas, que erroneamente é pensada como sendo uma transposição didática da matemática dos matemáticos. Matemática envolve também as ações nas práticas socioculturais que se orientam normativamente para alcançar um objetivo, como é o caso das práticas indígenas de produção de artesanatos. Desta forma, não podemos falar de uma única matemática universal, mas de diferentes matemáticas que, embora diferentes, conservam entre si semelhanças de família no modo normativo e inequívoco de produzir.*

Após a conclusão do Estágio Supervisionado, Rebeca realizou a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso na Comunidade de Nazaré. Hoje, Rebeca é professora concursada e atuante na Comunidade Nazaré.

O Estágio Supervisionado foi um caminho para construções criativas. E, para Rebeca, um acontecimento, no dizer de Claretto (2013). A sua ação docente foi criativa, teve o alcance de outros modos de ver a matemática. Criou fissuras na rotina da disciplina de Estágio Supervisionado. Foi de fato um acontecimento: como aquilo que foge aos planejamentos, às previsões, ao controle.

Metodologia: narrativas, tal como entende McDonald

Na metodologia deste texto trabalhamos com narrativas, tal como entende McDonald (1994). O que constitui o ato narrativo é o processo de construir e produzir a escrita. As narrativas são, em última instância, renarrativas. Isso significa dizer que o único acesso ao conto em “si mesmo” é feito no ato em que ele é contado ou recontado. Por meio deste ato, a escrita é inevitavelmente rearranjada, deformada e posta em uma nova versão, que possui sua própria singularidade e pode ser, então, contada novamente ou recontada.

Uma narrativa escrita não se resume a um conjunto de palavras ou conteúdo que representa o pensamento, e nem o pensamento se resume a um encadeamento lógico que, depois de pensado, poderá ser representado por proposições. Contrariamente a isto, a linguagem constitui o pensamento. O pensamento não é senão linguagem. “Aliás, linguagens, jogos de linguagens que são constituídos não apenas por palavras [escritas ou faladas], mas por ações, gestos, silêncios, encenações e práticas” (Marim & Farias, 2017, p.179).

Construímos jogos de cena, por meio de falas de alunos, de professores e de autores como Nietzsche e outros, mobilizando a enxertia textual, isto é, o discurso compreendido como o produto de vários tipos de combinações ou inserções de um discurso em outro. Cada

texto, escreve Derrida (1979, p. 107, citado por Culler, 1997, p. 160), “[...]é uma máquina com múltiplas cabeças de leitura para outros textos”. O enxerto é a própria figura da intervenção. A prática da enxertia textual opera “[...] explorando a iterabilidade da língua, sua capacidade de funcionar em novos contextos com nova força” (Derrida, 1972, pp. 202-230, citado por Culler, 1997, p. 155).

Com esta visão, encenamos acontecimentos vividos – ou não – em sala de aula universitária e em escolas, locais de mobilizações de práticas matemáticas. Explicitamos o que entendemos por jogos de cenas, como um estilo de escrita que vem abrindo espaços para modos diferentes de se proceder à constituição do texto científico-acadêmico: a escrita dialógica. “Esta, conhecida como ‘jogos de cenas’, baseada na noção de performance da linguagem e sob um arcabouço filosófico pragmático e não essencialista, mostra-se como constituição de outras formas do fazer acadêmico e do narrar” (Marim & Farias, 2017, p. 176). Como nos diz o filósofo da linguagem: com relação aos jogos de cena, ou jogos de linguagens, “[...] chamarei de jogos de linguagem o conjunto da linguagem e das ações com as quais está interligada” (Wittgenstein, 2009, PI-7, p. 8).

Desta forma, construímos jogos de cena, que performam uma atitude terapêutico-gramatical desconstrucionista⁷. A desconstrução derridiana é algo que se pratica e, como prática, isto é, parafraseando Wittgenstein, como um jogo cênico de linguagem, também se deixa orientar por uma gramática, não vista como um tratado normativo geral a ser seguido ou como uma metanarrativa de métodos universais, mas como regras que orientam na linguagem as práticas que mobilizam a vida. Entendemos que o praticante da desconstrução trabalha dentro dos termos do sistema, mas de modo a rompê-lo. Construímos jogos de cenas ou jogos de linguagem como narrativas, tendo por base o pensamento filosófico de Wittgenstein, Derrida e Nietzsche. Com o primeiro filósofo, trabalhamos o que denominamos de jogos de linguagem; com o segundo, a ideia de acontecimento⁸ e jogos de remetimentos citacionais⁹; e, com o último, problematizamos a educação matemática, por entender que a questão da educação é uma problemática importante na obra nietzschiana.

⁷ A palavra “desconstrucionista” tem referência no conceito de “desconstrução” em Derrida, pois um dos aspectos usados pelo autor é visto por Culler (1997) como uma estratégia que questiona as dualidades em oposições tradicionais da fala e da escritura, a que Derrida chama de “clausura metafísica”, não somente para inverter essas oposições, mas também para deslocá-las. Em síntese, o que a desconstrução almeja é uma ‘horizontalização’ dos termos, abrindo o horizonte de sentidos, ao não permitir a centralização de imagens (Moura, 2015, p. 9).

⁸ Acontecimento – Na lógica derridiana da aporia – a justiça rebelde à regra, o “fantasma do indecível” em cada acontecimento de decisão, a ilegalidade de toda invenção –, uma ética da alteridade propõe o sujeito apartado dos lugares da adequação a si, ao sabor da interpelação inderivável do acontecer. A dimensão da alteridade de toda decisão solicita a cada situação que se invente “a lei do acontecimento singular”, promessa de originalidade (Fontes Filho, 2012).

⁹ Jogos de remetimentos citacionais – constitui marca característica do pensamento derridiano afirmar que “a escritura é repetível”, o que vale para todas as formas de linguagem e não apenas para a linguagem escrita. Derrida chama essa característica de iterabilidade, repetibilidade ou “citacionalidade” da linguagem. Nesses termos, o que distingue a linguagem (como extensão da escrita) é a sua “citacionalidade”: ela pode ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente. É exatamente essa “citacionalidade” da linguagem que se combina com seu caráter performativo. “Qualquer elocução, sinal ou marca está sempre disponível para citação e iterabilidade. Esta é a própria premissa da comunicação, pela qual a transmissão remete para além do contexto próprio” (Derrida, 1982, citado por Wolfreys, 2009, p. 3).

Considerações finais: estágio supervisionado como campo de vivência significativa

O propósito deste texto foi analisar a formação docente inicial em um curso de Licenciatura em Matemática situado na Amazônia por meio de algumas práticas de formação situadas em uma disciplina de Estágio Supervisionado. Neste propósito, o texto contribui com o campo de pesquisa voltado para a formação de professores, para a formação de professores de matemática e, principalmente, para a condução de pesquisa em educação, por dialogar com teóricos que se encontram fora do campo da temática em foco. Mais especificamente, teóricos do campo da filosofia pós-estruturalista.

Defendemos a visão de que a formação de professores de matemática tem a disciplina de Estágio Supervisionado como campo de vivência significativa de sua prática pedagógica futura. Por assim entender, apresentamos jogos de cenas que se performam em diálogos ficcionais cuja trama se orienta pelos rastros de diálogos ocorridos entre docentes e estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado e por enxertias de autores que inspiram o modo de ver a formação como acontecimentos que, no âmbito desta pesquisa, se apresentam, ora como problematizações de práticas, ora como atos criativos dentro da diversidade de atuações possíveis e diferentes significações institucionais no contexto amazônico.

Os diálogos esclarecem que o estágio situado no contexto assumido pela pesquisa mostrou-se, para alguns estudantes, um caminho para construções criativas; possibilitou a vivência de outras maneiras de ver e mobilizar a cultura matemática na prática escolar, de olhar com mais sensibilidade o mundo matemático e dever a matemática e a arte como jogos de linguagem que conservam entre si semelhanças de família.

Essa prática de estágio gerou a compreensão: 1) de que a teoria se faz prática e deve ser mobilizada com o corpo todo, em contraposição ao que dizem as teorias pautadas no idealismo platônico, que consideram conhecer e pensar como fenômenos mentais, estáticos ou contemplativos independentes de um corpo humano que pensa, conhece e age; e 2) de que o professor, como personagem que educa/ensina, educa/ensina na medida em que educa a si mesmo, na dura tentativa de inventar/criar o seu próprio fazer docente, o seu modo de se tornar o que é: professor.

Em síntese, os diálogos ficcionais dos jogos de cena esclarecem de modo terapêutico que a formação do professor de matemática se dá por acontecimentos, ocorre na singularidade, junto às mobilizações culturais, aos objetos, às materialidades. Tem existência no contínuo das vivências pedagógicas, sempre singulares, constituidoras de marcas, de afetos, de subjetividades.

Referências

Barrenechea, M. A. (2016). Nietzsche e a crítica da educação moderna: a proposta de uma transformação pedagógica fundamental. In M. R. Brito, & S. Gallo (Orgs.), *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Livraria da Física.

Brasil. *Resolução n. 2, de 1º julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado em 02 julho, 2018, de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

Brito, M. R. (2016). A afirmação criadora: Zaratustra entre seus movimentos formativos. In M. R. Brito, & S. Gallo (Orgs.), *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Livraria da

Física.

Clareto, S. M. (2013). Matemática como acontecimento na sala de aula. In *36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia-GO.

Culler, J. (1997). *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos.

Derrida, J. (1972). *La dissémination [Dissemination]*. Paris: Seuil. Tradução para o inglês: Chicago: University of Chicago Press, 1982. Ensaio sobre Platão, Mallarmé e Sollers.

Derrida, J. (1979). Living on: Borderlines. In H. Bloom P. de Man, J. Derrida, G. Hartman, & J. H. Miller, *Deconstruction and criticism* (pp. 75-175). Nova York: Seabury, 1979. Versão francesa: *Survivre*, não publicada.

Derrida, J. (1982). *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.

Dias, R. M. (1991). *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione.

Farias, K. C. S. (2014). *Práticas mobilizadoras de cultura aritmética na formação de professores da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro (1868–1889): ouvindo fantasmas imperiais*. 405p. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Fontes Filho, O. (2012). Uma “possibilidade impossível de dizer”: o acontecimento em filosofia e em literatura, segundo Jacques Derrida. *Trans/Form/Ação*, 35(2), 143-162.

Gebauer, G. (2013). *O pensamento antropológico de Wittgenstein*. São Paulo: Loyola.

Larrosa, J. (2005). *Nietzsche e a Educação* (Semíramis Gorini da Veiga, trad., 2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, J. (2007 [1996]). Literatura, experiência e formação. In M. V. Costa, *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação* (3a. ed., pp. 133-160). Rio de Janeiro: DP&A.

Lispector, C. (1978). *Um sopro de vida (Pulsações)* (3a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Lispector, C. (1988). *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, C. (1999). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.

Marim, M. M. B., & Farias, K. S. C. dos S. (2017). Traços vivos: jogos de cenas nas (im)possíveis dobras da escrita na pesquisa em educação (Matemática). *Revista Exitus*, 7(2), 173-190.

McDonald, H. (1994). The narrative act: Wittgenstein and narratology. *Surfaces Revue électronique*, IV. Recuperado em 20 dezembro, 2014, de www.pum.umontreal.ca/surfaces/vol14/mcdonald.html.

- Miguel, A. (2016). Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(20), 323-365.
- Miguel, A., & Vilela, D. (2008). Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n.74.
- Moura, A. R. L. (2015). *Visão terapêutica desconstrucionista de um percurso acadêmico* (130 pp.). Tese de livre-docência, Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas.
- Nietzsche, F. (2002). *Assim falou Zaratustra*. Recuperado em 20 março, 2018, de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>.
- Wittgenstein, L. (1975). *Investigações filosóficas* (Coleção Os Pensadores, José Carlos Bruni, trad.). São Paulo: Abril Cultural.
- Wittgenstein, L. (2009). *Investigações filosóficas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Wittgenstein, L. (2012). *Investigações filosóficas* (7a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.
- Wolfreys, J. (2009). *Compreender Derrida* (Caesar Souza, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Recebido em: 14/09/2018

Aprovado em: 19/11/2018