



3042 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA AMAZÔNIA: jogos de cenas desenham construções criativas com Wittgenstein, Derrida e Nietzsche

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Anna Regina Lanner de Moura - UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

**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. 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. 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 das vivências pedagógicas, sempre singular, constituidoras de marcas, de afetos, de subjetividades.

Palavras-chaves: Formação de professores. Estágio Supervisionado em Matemática. Jogos de cena.

## 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)

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, 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 este 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 o não ruminar o já sabido, o já instaurado, não fomentar a erudição estéril, mas sim, a aproximação com a vida, obra viva. Buscamos a formação no sentido da transformação, na articulação com os outros, com as coisas e a natureza; 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 Amazônia*<sup>[1]</sup>. 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 noutra texto/contexto, o de sala de aula, para o atual situado na narrativa da pesquisa.

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 que 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. Contrário 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, práticas (MARIM e FARIAS, 2014, 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, "é uma máquina com múltiplas cabeças de leitura para outros textos"<sup>[2]</sup>. 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"<sup>[3]</sup>.

Com esta visão encenamos acontecimentos vivos- 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 sendo um estilo de escrita que vem abrindo espaços para modos diferentes de se proceder à constituição do texto científico-acadêmico: a escrita dialógica. 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. 8e)

Desta forma, construímos jogos de cena, que performam uma atitude terapêutico gramatical desconstrucionista<sup>[4]</sup>. 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 jogo de linguagens como narrativas tendo como 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 acontecimento[5] e jogos de remetimentos citacionais[6], e com o último problematizamos a educação matemática por entender que a questão da educação é uma problemática importante na obra nietzschiana.

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, 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

Numa visão clássica de formação de professores, próxima daquela que negamos, a de dar uma forma, por um lado, “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)

Diferente 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 este percurso. Não existe um modelo a seguir, não há um eu para desvelar, pois no impossível é que está a realidade, como fala Larrosa, com base no pensamento nietzscheano:

o eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não estar 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. (LARROSA, 2005, p.76)

Podemos ver semelhança de família entre o que diz Larrosa e Wittgenstein 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. (WITTGENSTEIN, 2012a, PI-401, p. 165)

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. É como diz Wittgenstein: “seguir regras é uma prática” e uma prática é um jogo de linguagem orientado por regras constitutivas da gramática do jogo. (MIGUEL, 2012). Assim, a prática de formar professores na universidade é um jogo regrado, não podemos negar essa condição do jogo – seguir regras- e mesmo as regras normativas[7] que dentre elas se encontram e que norteiam os projetos políticos pedagógicos institucionais.

Numa visão wittgensteiniana, “não pode existir aprendizagem repetitiva ou criativa do que quer que seja, sem que se participe de um jogo de linguagem” (MIGUEL, 2016 p. 339). Para esse 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 tenha tais regras definidas. 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 para que a realize diretamente. Podemos, então, dizer que aprender é aprender a jogar e que só se pode aprender a jogar jogando. 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 que toda forma de saber é uma forma de saber fazer com o nosso corpo. Neste 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 acadêmicos 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 na universidade, das redes sociais. Traçaremos jogos de linguagem.

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

### JOGO DE CENA 1- Estamos encantadas com o estágio[8]! O que fazer com o que acontece?

Cenário: O palco teatral-divã- uma sala do Departamento de Matemática - local em que os professores de matemática realizam reuniões, atendimentos de alunos e outras atividades acadêmicas, transcorre a terapia da problemática formação de professores. (Esta cena tem quatro personagens ficcionais, as alunas: Fernanda e Julia[9], a professora Raissa e o colega de sala).

Era uma manhã de quarta-feira; a professora estava concentrada escrevendo um texto, observa entre a 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 professor. Ele não apareceu aqui nesta sala nesta manhã, respondeu 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.

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

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

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

Fernanda— É com relação ao estágio... pequena pausa.

(sentam próximo à mesa da professora)

Fernanda — Professora estamos amando o estágio! Está sendo uma experiência muito diferente dos demais estágios! (Falou empolgada).

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. A professora cria situações diferentes. 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. Sabe professora, a nossa colega estava desanimada, querendo trancar o curso, mas agora, com o estágio, ela esta animada e motivada para continuar.

Professora Raissa — Muito bem! Que coisa boa (enquanto esboça um sorriso). A sua empolgação e encanto com a experiência no estágio me leva 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 V. 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 as crianças situações de aprendizagem.

(continua Fernanda)

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 a 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[10].

(pequena pausa)

- Interessante....imitação criadora! (fala Fernanda).

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[11].

(As alunas ficam pensativas. Em seguida, Júlia 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. Tem a ver com o aprender uma prática.

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 a jogar tênis[12]. 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.

Júlia — Professora, como o meu estágio acontece nas terças-feiras, podemos ir na 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 irremediavelmente 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 vivenciados no estágio III. Faremos um pequeno vídeo para apresentar nas aulas presenciais na universidade.

Professora Raissa (Parecendo animada) —Muito bem, Ana! 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".[13] Que bom! Então é isso...

(Na tentativa de encerrar a conversa)

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!

(Professora de volta para a sala)

Colega de sala (dirigindo-se a 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 as dessa professora, então a formação desse estagiário não influenciará positivo 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 transgridam o modelo formativo.

Colega de sala— (franzindo a testa) não entendi...

Professora Raissa— Lembrei, agora, de um desenho animado checoslovaco[14]: *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 retiraram, 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 especialista tenta classificar a criação do aluno em alguma forma já conhecida e que os desenhos criativos criam vida e sai voando por cima da educadora[15].

Colega de sala— Que interessante professora! Entendi que esses desenhos criativos podem significar as ações criativas do formando, que pode destoar totalmente da ação do formador... (falou e ficou pensativo).

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'".[16]

(O diálogo continuou).

Concordo com Clareto (2013) quando trata da sala de aula e a 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 singular, sempre constituidora de marcas, de afetos, de subjetividades. Certamente, a vivência de Fernanda e Julia junto à prática de sala de aula da professora Ana Luz poderá constituir marcas de formação para suas futuras práticas.

## JOGO DE CENA 2- O ESTÁGIO EM UMA REGIÃO RIBEIRINHA: O que fazer com o que acontece?

Cenário: Sala de aula de Estágio Supervisionado. O palco teatral-divã- uma sala de aula de matemática. Personagens ficcionais: estudante Rebeca, Professora Raissa, e professora Graça.

As cadeiras foram dispostas em forma de semicírculo. A professora da disciplina inicia o encontro com um slide que dizia *Estamos presos em nossa pele*[17]. 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 do *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"[18].

Vejamos o que essas citações têm a ver com o jogo de cenas narrado 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 a escolha das escolas onde seriam realizadas as ações), e discussão acerca da importância do estágio na formação de professores; observa que uma acadêmica olha para ela de modo diferente. Um olhar indagativo, questionador. Talvez percebendo a tentativa de leitura do olhar, a acadêmica se aproxima da mesa da professora esperando o momento adequado para falar com ela. Apresenta um perfil 'diferente' por ser alta com cabelos crespos e muito volumosos, o uso de pulseiras estilo indígena e pelas roupas. Apresenta-se como Rebeca[19].

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

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 por parte dos professores de estágio. Não temos condições de acompanhar em uma escola com essas características. Teríamos que usar transporte fluvial, e isso não seria possível.

(Pequena pausa).

(Nesse momento a professora Graça[20] abre a porta e pede licença para entrar).

—Seja bem-vinda! (Fala a professora Raissa, dirigindo-se à professora Graça).

—Obrigada, (responde a professora Graça, muito simpática, e sentou-se).

(Em seguida, a professora Graça coloca-se a par de tudo o que já havia acontecido na aula até aquele momento, 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?

Rebeca— Sem problemas professora (responde simpaticamente).

Professora Raissa— Como estava dizendo, não conheço a Comunidade de Nazaré. Mas sei que devo evitar a tendência niveladora, igualitária, que

tenta abolir as diferenças e características singulares de cada um. Vou buscar as frestas...as brechas da normativa. Vamos encontrar um caminho na diversidade.

Professora Graça— (Faz um sinal pedindo a palavra) legal esse termo que você usou! “tendência niveladora”. Devemos sim evitar. Já comentei lá pelo nosso departamento que você gosta muito de ‘tentar coisas’. Falei por lá “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 curriculares. São ações desafiadoras que vão além dos métodos rígidos nas práticas escolares.

Professora Raissa— Bem isso! Desde a disciplina de Didática Geral, já possibilito a construção de projetos inventivos para serem realizados nas escolas. Instigo o 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 na medida em que educa a si mesmo na dura tentativa de inventar/criar o seu próprio caminho, o seu *como se tornar o que é* [21].

(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 pensarmos diferente, de provocarmos certos deslocamentos, deixa-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.

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

— Sabe professora, é... (enquanto 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 no como quem lembra algo, diz) Já dizia, 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* [22].

Continuou Rebeca— (sorridente retoma o assunto) Professora, eu poderia contribuir muito com aquela localidade se eu fizesse o estágio todo lá. Na regência eu poderia mobilizar os materiais locais para ensinar os conteúdos. Posso elaborar um projeto que envolva a Matemática e a Arte.

Professora Raissa, (pensativa e 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.

(A professora continua falando, mudando de tom) - Rebeca, precisamos analisar esse seu pedido, pois a cada encontro precisamos da assinatura do professor.

Rebeca (tentando negociar) - Professora eu me comprometo em comprovar a minha atuação em Nazaré. Vou cumprir toda a carga horária do estágio. Vou gravar e fotografar todos os encontros na escola e relatar minuciosamente as vivências.

Professora Raissa— Vou conversar com os demais professores da comissão de estágio e voltaremos a falar dos detalhes da sua ação; mas vou apoiar o seu projeto.

(O tempo passou. Apresentamos a seguir narrativas do estágio supervisionado IV). O local da cena: uma sala de aula da universidade.

(...)

Rebeca— Aprendi a fazer alguns artesanatos que fazem parte da vida cultural e econômica daquelas pessoas: pulseiras indígenas, filtro dos sonhos, brincos. Interessei-me por arte, aprendi a olhar com mais sensibilidade o mundo matemático e vi que a matemática e 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 fora da disciplina. E, com isso, surgiram diversos outros questionamentos, dentre eles, o de como poderíamos mobilizar a matemática do cotidiano dos alunos; como poderíamos tornar as aulas mais agradáveis, interessantes e belas e, ao mesmo tempo, como mobilizar a matemática a partir de artesanatos, já que essa ação faz parte da vida local.

Professora Raissa (pede a palavra) - essa sua fala Rebeca, remete-me a palestra do professor Antonio Miguel, no XII Encontro Nacional de Educação Matemática, com o tema: *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*: Para nos deixarmos convencer de que tais humanos e máquinas fazem matemática, 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 [23].

(...)

Hoje, Rebeca é concursada e professora lotada nessa comunidade.)

O Estágio Supervisionado foi um caminho para construções criativas. E para Rebeca, um acontecimento no dizer de Claretto. A ação docente foi criativa. Criou-se fissuras nas normas pré-estabelecidas. Foi de fato um acontecimento: como aquilo que foge aos planejamentos, às previsões, ao controle.

## ALGUMA CONSIDERAÇÕES

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 formação de professores, 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 mobilizar a cultura matemática na prática escolar, a olhar com mais sensibilidade o mundo matemático e a ver a matemática e arte como jogos de linguagem que conservam entre si semelhanças de família.

Geraram a compreensão de que a teoria se faz prática e deve ser mobilizada com o corpo todo em contraposição ao que diz às teorias que se pautam no idealismo platônico que consideram que conhecer e pensar são fenômenos mentais, estáticos ou contemplativos independentes de um corpo humano que pensa, conhece e age; 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 caminho, o seu *como 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 singular, constituidoras de marcas, de afetos, de subjetividades.

## REFERÊNCIAS

BARRENECHEA, M. A. Nietzsche e a crítica da educação moderna: a proposta de uma transformação pedagógica fundamental. In: GALLO, S; BRITO. M.R (orgs). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CLARETO, S. M. **Matemática como acontecimento na sala de aula**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro de 2013. Goiânia-GO. 2013.

CULLER, J. **Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro. Record: Rosa dos Tempos, 1997.

DERRIDA, J. **La Dissémination**. Paris, Seuil, 1972. Tradução para o inglês: Dissemination. Chicago: University of Chicago Press, 1982. Ensaio sobre Platão, Mallarmé e Sollers.

\_\_\_\_\_. Living On: Border Lines. Em Bloom et al. Deconstruction and Criticism. Nova York: Seabury, 1979, p. 75-175. Versão francesa: "Survivre", não publicada.

DIAS, R. M. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

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

GEBAUER, G. **O pensamento Antropológico de Wittgenstein**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LAROSSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 133-160, [original 1996], 2007.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco. 1988.

MARIM, M. M. B.; FARIAS, K. S. C. dos S. **Traços vivos**: jogos de cenas nas (im)possíveis dobras da escrita na pesquisa em educação (Matemática). Santarém: Revista Exitus, 2017.

MCDONALD, H. The narrative act: Wittgenstein and narratology. *Surfaces Revenue életronique*, v. IV, 1994. Disponível em: [www.pum.umontreal.ca/surfaces/vol4/mcdonald.html](http://www.pum.umontreal.ca/surfaces/vol4/mcdonald.html). Acesso: 20 dez. 2014.

MIGUEL, A. Entre Jogos de Luzes e de Sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Revista Perspectiva da Educação Matemática**- INMA/UFMS- v. 9, n. 20. 2016 (323-365p).

MOURA, A. R. L. **Visão terapêutica desconstrucionista de um percurso acadêmico**. Livre Docência defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. 2015, 130 p.

PONTES FILHO, O. **Uma “Possibilidade impossível de dizer” o acontecimento em filosofia e em literatura, segundo Jacques Derrida**  
Trans/Form/Ação, n. 35 n.2, p. 143-162, Ma

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

[2](DERRIDA, 1979, p. 107 apud CULLER, 1997, p. 160).

[3] (DERRIDA, 1972, p. 202/230 apud CULLER, 1997, p. 155).

[4] A palavra desconstrucionista tem referência no conceito de “desconstrução” em Derrida “que em um de seus aspectos usado por Derrida é visto por Culler (1997), como uma estratégia que questiona as dualidades em oposições tradicionais da fala e da escritura que Derrida chama de clausura metafísica, não somente para inverter essas oposições, mas também para deslocá-las. (MOURA, p. 9, 2017).

[5] 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. (PONTES FILHO, 2012)

[6] 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. (FARIAS, 2014).

[7] Resolução CNE/CP/2/2015. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, de 9 de agosto de 2017. Que define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

[8] O Estágio Supervisionado do curso de Matemática nessa universidade pública de Rondônia-Brasil, está organizado em quatro semestres, a partir do 5º período do curso, iniciando com o que denominamos de Estágio Supervisionado I e vai até o Estágio IV, cada disciplina com 100h, 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 pela figura do coordenador de estágio na escola.

[9] 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.

[10] Barrenechea (2016).

[11] Dias (1991, p. 76).

[12] Miguel (2016, p. 217).

[13] Dias (1991, p. 33).

[14] O filme é do final da década de 1960 quando ainda existia a Checoslováquia.

[15] Barrenechea (2016, p. 140).

[16] Barrenechea (2016, p. 142).

[17] Gebauer (2013, p. 199).

[18] Clarice Lispector, em *A hora da estrela*.

[19] Nome atribuído à personagem ficcional.

[20] A Professora Graça integra a comissão de Estágio Supervisionado.

[21] Brito (2016).

[22] Clarice Lispector do *A hora da estrela*.

[23] Miguel (2016, p. 338-339).