

Trajétórias (trans)formativas

Formative (trans)trajectories

José Magno Pereira **Lustosa**
Secretaria Municipal de Educação de Luís
Correia/PI (SEDUC)

Ricardo de Oliveira **Mendes**
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

RESUMO

A campanha toca. É hora de iniciar a aula. Tremores. Estrondo. Um choque! Há pequenos episódios que podem mudar a vida de uma pessoa, Thomas com Simon Rodriguez, Jacotot com os estudantes flamengos, eu e uma sala de aula repleta de alunos. A melhor aula, a melhor explicação, metas irrevogáveis... Igualdade como objetivo a ser atingido? Aula: uma espécie de acontecimento?! Afetação. Tremores, me esbarro com o mito pedagógico. Nômade? Novos territórios a desbravar? Professor sujeitos à experienciar? Ser professor, tornar-se professor, ou apenas acordá-lo? Amparado e principalmente desamparado pela palavra, estava submerso na escola. A visão panorâmica me permitia ver muitas coisas, só não me via. Percebo então a potência em torno da educação escolar. Isso me fascina, ao passo que também me amedronta. Vida e morte lado a lado. O que fazer agora? Qual palavras dar voz e qual silenciá-las? O que pode uma escola? O que pode uma aula de matemática? O que pode uma pesquisa ao invés de se lançar à procura de compreender o já produzido, se dedicar esforços para se aventurar por caminhos inusitados? O que pode uma escrita que transforma e não busca uma representação?

Palavras-chave: Formação docente. Licenciatura. Estágio. Matemática. Tremores.

ABSTRACT

The school bell rings. It is time to start the class. Shakes. Bang. A shock! There are small events that can change a person's life, Thomas with Simon Rodriguez, Jacotot with the Flemish students, me in a classroom filled with students. The best class, the best explanation, irrevocable goals... Tremblings, I encounter the pedagogical myth. Wanderer? New territories to venture into? Teachers obliged to experience? Being a teacher, becoming a teacher ou just wake him up? Sheltered and mainly unsheltered by the word, I was immersed in the school. The panoramic view allowed me to see many things, except myself. Then I realize the power around the school education. It fascinates me as while it also intimidates me. Life and death side by side. What am I supposed to do now? Which words shall I say and which I shall not? What is a school capable of? What is a math class capable of? What is a research capable of but to comprehend what has already been done and venture into unusual paths? What is a writing that changes instead of claiming a representation capable of?

Keywords: Teacher training. Graduation. Internship. Mathematics. Shakes.

1 INTRODUÇÃO

Uma partícula animada percorre uma trajetória desconhecida. Sabendo que a trajetória não é circular, nem retilínea, que sua velocidade é variável e cheia de intensidades descreva a trajetória da partícula. A princípio parecia fácil, apenas mais um exercício de trajetória. Trajetória, uma palavra comum e conhecida por todas e todos. Qualquer escolar saberia soletrar, separar as sílabas, classifica-la de acordo com sílaba tônica, classe gramatical e tantas outras classificações aprendidas na escola. No plural, trajetórias. Quantos exercícios já resolvidos com a palavra trajetória? Mas, agora parece ter ganhado outros significados. Em tese, é o último exercício de sua trajetória na graduação. Quase o início de sua trajetória profissional. O exercício é “discorrer” sobre sua trajetória de formação profissional, sua trajetória de licenciando em matemática. Seria então discorrer do caminho percorrido ou desenhar linhas que escapam em um plano ilimitado? Em outras palavras, o caminho percorrido ou os desvios do caminho? Talvez, devir! Já sei! Acho que entendi o enunciado do exercício. Descrever a trajetória seria algo como traçar mapas em um plano de intensidades. Parece não ter ajudado muito! Afinal, onde se inicia e onde termina uma trajetória? Trajetórias em formação, transformação ou transformativas?

2 DESENVOLVIMENTO

Na vida estamos sempre inventando trajetórias. Abrindo possibilidades, mesmo quando buscamos os trajetos já trilhados. Trajetórias outras sempre surgem na caminhada. Assim se deu meu ingresso na universidade. Após um terceiro ano um tanto conturbado com pressão de todos os lados. Quantas vezes me perguntaram o que eu queria ser quando crescer. Agora a pergunta clama por uma resposta imediata. Não me lembro ao certo a justificativa na ocasião, mas decidi fazer Licenciatura em Matemática. Talvez pela minha afinidade com as exatas desde o ensino fundamental. O fato é que eu não tinha ideia de onde isso me levaria.

Em algum momento me colocaram um paraquedas. Foi assim que eu cheguei na escola para realizar meu estágio. As aulas já estavam acontecendo. Os assuntos já estavam sendo ministrados. Observo. Percebo uma rede trançada com cordas, cheia de nós¹. Nela se encontram os alunos e o professor. Este último tentando desatar alguns nós, mas o processo não avança. Posso ajudar a desatá-los? Desatá-los causaria novos nós? O que fazer agora? Os nós parecem se multiplicar a cada instante. Procuo pelo início, ou até mesmo o fim. Mas tudo é meio. Já faço parte da teia, tal como uma mosca capturada pela armadilha da aranha.

Estou em meio a um turbilhão de sensações. Sou metralhado por afetos disparados de todos os lados. Procuo me defender lançando algumas granadas de afetos, mas não reduz a artilharia pesada. Pelo contrário! Em pouco tempo sinto o chão ruir, um dos alicerces cedeu. Barulho. Rachaduras. Estrondo. Tremores. Não demorou, tudo foi ao chão. Onde me refugiar? Tive medo! Em uma trajetória tortuosa, sobre os escombros, me encontrei com dois nômades, Simon Rodriguez e Jacques Rancière.

Na caminhada o terreno se torna liso. Um plano escorregadio como gelo. Um tenta se agarrar no outro, mas o solo é quase sempre o destino final. Tudo escorrega por todos os lados. Não há um caminho definido. Parece que o solo não vai se tornar mais seguro que esse. Em boas companhias sigo caminhando.

¹ Nós, aqui no trabalho remete a conflitos de ensino e aprendizagem, algo que o professor ensinou, porém não ficou claro ao(s) aluno(s).

3 SOBRE A AULA

A aula inicia. Tomo as palavras de Leandro Karnal:

Vai começar. Você estudou anos para isto. Preparou aquela aula. Leu e debateu autores que tratam do tema. Porém, nada no planeta pode substituir a experiência de enfrentar uma turma pela primeira vez. Uso o verbo enfrentar porque é esta a sensação: dezenas de olhos colocados sobre você. Um pouco mais de silêncio se for uma turma que não se conhece ou... muito barulho se for uma turma que se reencontra depois das férias. E finalmente, cadernos e livros na mão, ei-lo entrando para o local privilegiado da sua profissão: a sala de aula. (KARNAL, 2019, p.15)

Conteúdo na ponta da língua. Material sobre a mesa. Método pensado, refletido e analisado. Tudo pronto. Um pouco de insegurança e nervosismo. Eufórico e super empolgado ministro a aula. O tempo voa e a campanha toca. Me sinto realizado. Na próxima aula percebo que quase tudo que ensinei (e não só apenas ensinei, mas ensinei da melhor forma que conhecia) não fez sentido para os alunos. O que fazer agora? Qual palavras dar voz e qual silenciá-las? “que palavras nos alimentarmos?” (ALVES, 2016, p. 25)

Há pequenos episódios que podem mudar a vida de uma pessoa e, por meio dela, a vida de muitas outras. Podem ser situações aparentemente banais, coloquiais e sem maior transcendência que, em qualquer outro momento, passariam despercebidos, mas que, em determinadas circunstâncias da vida de uma pessoa, nesse momento *kairos*² em que se apresentam, ocasionam um terremoto, fazem com que tudo mude de lugar, de posição, de estado. (KOHAN, 2015, p. 29)

Foi um choque! Toda minha empolgação na aula não surtiu o efeito esperado. O fato era: os alunos não haviam compreendido. Os alunos não vinham compreendendo... Isso me deixou mais apavorado. Parecia que nada do conteúdo era familiar para eles e não apenas naquele momento, mas desde muito antes de minha entrada. Mas, ao mesmo tempo, a sala de aula lhes parecia bem familiar.

Buscando entender o que se passava, comecei a procurar erros na teoria usada. Tudo estava no seu devido lugar. Fiz tudo na ordem certa, comecei pelo mais fácil, usei o concreto para alcançar a abstração. Tinha tornado a aula atrativa, sabia como obter a atenção dos alunos, e muitas outras questões que a teoria havia me alertado. Eu sabia como me portar naquele dia, sabia todo o conteúdo e estratégias de didática para ensiná-lo.

No entanto, por mais que me esforçasse, a maioria dos alunos não compreendia bem os assuntos ensinados. Buscando evidenciar os fatos, em um claro exercício consciente, minhas lentes focaram em um ponto fixo. Inicialmente fui tomado pela imagem dos alunos, achei que eram os culpados. Mudei o foco, em um exercício reflexivo, e achei que o problema estava comigo. Não fiz grandes descobertas. Afinal, “a atenção consciente, voluntária e concentrada, é o grande obstáculo à descoberta” (KASTRUP, 2014, p. 35-36). Somente depois pensei no cartógrafo e sua concentração sem foco. Nesse sentido, parece ser possível definir quatro variedades do funcionamento atencional que fazem parte do trabalho do cartógrafo. São eles o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. (KASTRUP, 2014, p. 40)

Hoje compreendo o trabalho do professor muito próximo ao de pesquisador que se aventura no processo de pesquisar/intervir/conhecer em uma prática cartográfica. Imerso naquele prisma de intensidades, por vezes conflituosas, fui tentando dar voz ao que me

² momento certo, oportuno, que pode estar presente dentro de um tempo físico.

aconteciam, antes mesmo de conhecer a cartografia. “Essa atitude, que nem sempre é fácil no início, só pode ser produzida através da prática continuada do método da cartografia, e não pode ser aprendida nos livros.” (BARROS; KASTRUP, 2014, 58)

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. (BARROS; KASTRUP, 2014, 58)

A aula era sobre números inteiros. Pesquisei diversas formas para melhor introduzir o conteúdo. Desenhar uma régua no quadro. Situação problema envolvendo débitos financeiros. Tudo de forma dinâmica e bem contextualizada. Eu estava convicto que deveria conduzir os alunos de um ponto a outro. Não fazer por eles, claro! Mas, de forma planejada, fazer que eles pensassem por si sós e percorressem a trilha do conhecimento já desenhada previamente, inclusive com obstáculos bem calculados que eles tinham que superar sozinhos. Nada funcionou!

Segundo MIARKA (2011, p. 24): “Ao escrever sobre o experienciado, uma nova experiência ocorre, aquela em que presentificamos³ o vivido em nossas ações e preocupações atuais. Ao falar da minha experiência, experiencio”, e essa experiência da experiência⁴ me faz lembrar a aventura intelectual de Joseph Jacotot. Com as minhas explicações os alunos não compreenderam, como também pouco entenderam das explicações do professor, sem as explicações de Jacotot os alunos haviam compreendido. “Ele os havia deixado sós com o texto de Fénelon” (RANCIÈRE, 2019, p. 27).

A melhor aula, a melhor explicação, eram metas irrevogáveis. Assim como Jacotot, acreditava “que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2019, p. 19) eu não mediria esforços para transmitir meus conhecimentos. Claro que os métodos tradicionais não seriam utilizados, em seu lugar, métodos com maior êxito.

Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. Assim progredia o aluno, na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto, até onde sua destinação social o requeria. (RANCIÈRE, 2019, p. 19)

O modo como percebia a aula estava totalmente associado com o meu papel social perante os alunos e a sociedade. Assim, era necessário que eu os ajudasse a desenvolver suas consciências para, de algum modo, tirá-los da ignorância. Ou melhor dizendo, para que os mesmos desenvolvessem por si mesmos um pensamento crítico por meio do exercício da razão. O que eu ainda não tinha dado conta é que a escola não é uma preparação para inserir os alunos na sociedade. Eles são inteligentes, pensantes e inseridos na sociedade. O necessário do conteúdo eles já sabiam e nem foi conhecido por meio das explicações do professor. “Uma súbita iluminação tornou, assim, brutalmente nítida, no espírito de Joseph Jacotot, essa cega evidência de todo o sistema de ensino: a necessidade de explicações” (RANCIÈRE, 2019, p. 20). Como

³ Fazer com que algo ou alguém se torne presente; tornar real.

⁴ Quando digo experiência da experiência é deixando claro que durante as aulas eu não conhecia o livro: O mestre ignorante, porém nessa experiência da experiência que ocorreu na escrita deste trabalho eu já havia lido e tido contato com o livro em questão.

bem diz Rancière: “Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes”. (RANCIÈRE, 2019, p. 11)

As aulas, com o passar do tempo, foram perdendo o enredo previamente estabelecido e foram tomando vida própria. Uma espécie de acontecimento. Muitos detalhes que chamavam minha atenção agora, antes passavam despercebidos. Para Mendes (2017, p. 142), “Acontecimento não é aquilo que acontece. Não é a sucessão histórica de fatos que envolvem as formas constituídas dos corpos. Poderíamos dizer que acontecimentos tem algumas afinidades com aquilo que nos atravessa, com aquilo que nos toca”. As aulas foram fluindo.

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2015, p. 19)

Quando penso na escola percebo que muita coisa acontece lá. No entanto, dedicamos pouca atenção ao que de fato nos toca. Talvez por não ser passível de ser traduzido em um capítulo no livro didático. O aluno parece sair praticamente da mesma forma que entrou na aula, exceto por saber de cor a fórmula de Bhaskara ou algo similar. Nada que o tocou parece ser importante para a aprendizagem se não diz respeito ao conteúdo matemático. Algo similar parece ocorrer com o professor após um longo dia de trabalho. Os afetos parecem não fazer parte do processo educativo escolar. Digo afetos pois, “afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer” (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 24). A escola segue assim sua trajetória com muito conteúdo e muita informação. Segundo Larrosa este fato é exatamente o que nos afasta daquilo que poderíamos chamar de aprendizagem.

Seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LARROSA, 2015, p. 19)

Os questionamentos que me tomaram após um período imerso no contexto da escola pública não eram mais sobre a falta de estruturas na escola, a falta de motivação de alunos e professores, ou a rejeição que os alunos têm com a matemática. Tudo isso continua lá na escola, mas agora outras questões que ainda não havia percebido... Qual seria a função do professor se não aquela de oferecer as explicações aos alunos? Alunos e professores estariam em pé de igualdade dentro da sala de aula? Os mestres costumam ser reconhecidos por seu saber acumulado. Eles mesmos precisam da certeza de seu saber para que possam ensinar. Ensinam aquilo que sabem melhor. Avaliam se os alunos aprenderam um pouco do que ele sabe. As licenciaturas ensinam o conteúdo que posteriormente será ensinado. Haveria, assim, algum espaço para aprender o que ninguém sabe? Haveria espaço para aprender o que não foi ensinado? Haveria espaço para ensinar o que se ignora? A inteligência dos alunos é diferente da inteligência do professor? Os alunos precisam de um professor para socorrê-los da ignorância?

Instruir pode, portanto, significar duas coisas totalmente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar

uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. RANCIÈRE, 2019, p. 12)

Na escola, inventamos ou reproduzimos? Há espaço para invenção em aulas de matemática? Um certo dia me deparo com a seguinte notícia:

O jovem nigeriano Chika Ofili, de 12 anos, descobriu uma fórmula matemática que facilita o estudo da divisão. A descoberta permite mostrar rapidamente se um número inteiro é divisível por sete. Para isso, basta pegar o último dígito de qualquer número, multiplicar por 5 e adicionar à parte restante, assim terá um novo número obtido. Se esse novo número é divisível por 7, o número original é divisível por 7. Como exemplo, para verificar o número 532 é necessário, $53 + 2 \times 5 = 63$, sendo 63 múltiplos de 7, portanto, 7 também podem dividi-lo. (PESTANA, 2019, online)

Até quando episódios tais como o relatado na notícia serão exceções em uma aula de matemática? Até quando seremos cúmplices de uma ciência maior detentora de todo o poder que sufoca a invenção de matemáticas outras? Que oprime as linhas de fuga do instituído.

Uma ciência que mostra sua realeza no o que é? Suas vestes brancas parecem estar manchadas com uma prática que os olhos foram ensinados a não enxergar ou talvez seja a quantidade de adornos preciosos que foram impostos. A prática da identidade em detrimento da diferença. Da classificação. Do padrão. Da estrutura essencial. Da estrutura essencialista. Uma prática que se criminaliza quando o padrão se torna a única possibilidade, quando a diferença é rebaixada a um plano ordinário, a um plano que só pode existir enquanto caminho em direção aos padrões já existentes. Padrão, nesse sentido, pode ser tomado dentro de uma lógica da identidade e aí a Matemática e sua aprendizagem se mostram como mecanismos de manutenção a serviço de certa identidade, de certo reino. Eis o poder da identidade e sua repetição. Um poder que se mantém. (GODIM; MIARKA, 2017, p. 121)

Pisar neste chão cada vez mais liso da sala de aula foi um dos momentos críticos da minha trajetória (trans)formativa. Ainda não sei como proceder. Me recordo de quando Thomas, sem pedir passagem, entrou e mudou a vida de Simon Rodríguez.

Enquanto Rodríguez ainda está pensando com as crianças uma solução sem encontrar alternativa, Thomas, um negrinho que sempre os assiste com olhos brilhantes, manifestando vontade de participar do jogo sem atrever-se a pedi-lo, e que tinha acompanhado todo o episódio em silêncio, quase de um salto, e sem respirar, diz a Simon Rodríguez: “Por que as crianças não sobem em seus ombros e uma delas pega o chapéu?” (KOHAN, 2015, p. 31)

Thomas não tinha acesso à escola e Simon estava rodeado de jovens estudantes, porém nenhum deles foi capaz de solucionar o problema em questão: pegar o chapéu que estava preso lá de cima. O fato de não frequentar a escola não impediu Thomas de apresentar uma solução rápida e eficaz. Os estudantes seriam capazes de mobilizar seus conhecimentos disciplinares para também apresentar uma solução? Tremores, me esbarro de frente com o mito pedagógico.

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas deve se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há segundo ele uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus

conhecimentos, adaptando-os, às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento. (RANCIÈRE, 2019, p. 24)

A rotina de ir/estar na escola, de estar rodeado de pessoas que vão/estão na escola, o contato diário com os professores e o contato diário com as informações pode não significar nada, se não nos abrimos aos afetos. Se não exercermos a diferença em detrimento da identidade. Simon Rodríguez se permitiu ao encontro com Thomas e nunca mais foi o mesmo. Quantos Thomas passam despercebidos por nós? Quantos Thomas não se encaixam na escola e suas disciplinas? Quantas vezes blindados em nossas verdades nada nos acontece? Como bem diz Rancière (2019, p. 11). “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas”, Thomas que o diga!

A experiência com Thomas lhe mostra, ao mesmo tempo, o enorme poder da criatividade, do pensamento, da invenção. Além disso, Thomas inventa algo que funciona, que se pode ver realizado no mundo. Permite pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabitados aos usos estabelecidos. (KOHAN, 2015, p. 33-34)

Assim, nos resta mergulhar nesse universo de multiplicidades. Caminhar livremente por este campo carregado de afetos e se perder nas linhas que aparecem nas rachaduras. Neste sentido, a função do professor não seria aquela de conduzir os alunos de um ponto obscuro para um ponto iluminado, por onde se possa ver melhor o mundo. Não há uma cortina a ser aberta para aumentar o campo de visão. Os alunos estão prontos para inventar o mundo, aliás, o fazem diariamente. Thomas está batendo à porta e pedindo passagem.

Não há o que descortinar. Não há uma verdade oculta. Não há uma realidade obscura. Uma reforma social pela educação é uma utopia. O mundo não está dividido em dois tipos de inteligência. O que seria a aula senão um lugar de encontros? Um lugar onde os corpos se afetam e são afetados. Um concerto musical. O tempo livre para a experiência. Um acontecimento. (MENDES, 2017, p. 138)

Eis um acontecimento: “surgimento surpreendente de algo novo que solapa qualquer esquema estático” (ZIZEK, 2014, p. 11), uma mudança dentro do mundo chamado escola acontece, já não posso continuar o mesmo, nem em si, nem nas relações com esse mundo.

Não sabemos de tudo, não sabemos como vai ocorrer a aula, não sabemos como garantir a aprendizagem, e está tudo bem. O perigo parece ser maior quando sabemos tudo, ou melhor, quando achamos que sabemos tudo. As certezas que me protegiam em sala de aula, pelo menos assim acreditava, foram se deteriorando. Como uma geleira sob o sol do verão. Sinto o movimento das águas em meus pés e, sinto também, que o fluxo arrasta todo meu corpo. Devires e transformações.

A aula é assim: um exercício artesanal. Não há nada que garanta com toda segurança absoluta o sucesso de uma aula. Mas pouco a pouco, errando bastante e sempre tentando acertar, decepcionando-se e reentrando no jogo é que você vai construindo sua história de professor. Essa história será tecida a partir de um jogo acidentado de erros e acertos. E no final? Não sei! Ainda não cheguei nele, mas se você está lendo isso é porque, de alguma forma, nós acreditamos num bom final. (KARNAL, 2019, p.27)

4 SOBRE SER PROFESSOR

O professor parece uma espécie nômade. Alguns sofrem com isso e estão constantemente em busca de uma morada fixa, enquanto outros fazem do nomadismo seu modo de existir. A sala de aula, um território de multiplicidades, se desfaz diariamente quando toca a última campainha do dia para, no dia seguinte, inventar-se novamente ao mesmo toque da campainha. O eterno movimento de desterritorialização e reterritorialização⁵.

Na busca pela sobrevivência, o nômade procura novos territórios, frequentemente por meio de uma espécie de êxodo, uma fuga necessária para a preservação da vida, como aventura, uma abertura ao desconhecido, em que o nomadismo resplandece como uma característica dos desbravadores. Uma saída da terra natal e da segurança do lar para territórios ainda não conquistados. (AMARIS-RUIDIAZ; MIARKA, 2020, p. 216)

Inicialmente fui sendo empurrado para fora da normalidade da rotina que parece ter mais espaço dentro do ambiente escolar. Aulas expositivas, livro didático, lista de exercícios, provas, etc. Nesse sentido, a princípio, busquei desenvolver uma forma de aula e de ser professor que se mostrasse mais “eficaz”. A falta de “experiência⁶” servia como consolo para evoluir na profissão, nada que o tempo não pudesse ajudar, pensava. Posteriormente, fui percebendo que o tempo não era determinante neste caso. Talvez a involução fosse a melhor companhia.

A involução, como uma evolução em diferentes direções simultaneamente, sem linearidade. A involução não como o contrário da evolução, ou como o retorno a algo, mas como um movimento junto ao acontecimento, junto ao que acontece: mover-se no que há. A involução existe descolada do desenvolvimento que sempre caminha rumo a uma forma ideal a se atingir, a um objetivo a se alcançar.... Um movimento de desformar, não de passar de uma forma a outra, mas não buscar por formas e ir desformando sempre. (CLARETO; MIARKA, 2021, p. 25)

Tremores! O processo de evolução profissional deu lugar à involução. A esperança no “tempo de experiência”, como o acumulado de vivências, perde espaço para a experiência como aquilo que “nos passa”. Ou ainda, aquilo “que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2015, p. 28). A experiência como trajetórias que desformam e nos transformam, ou apenas trajetórias transformativas.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que as vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão e que as vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2015, p. 10)

Nesse sentido, até que ponto os professores estão sujeitos à experiência? Ou mesmo os alunos, em que medida estão “dispostos” a se expor à experiência? Afetar e ser afetado significa padecer, tombar. Como diz Deleuze: “Há sempre a violência de um signo que nos força a pensar, que nos tira a paz” (2003, p. 91). E é com Larrosa que hoje percebo: “a escola que faz que um professor possa ser professor” (LARROSA, 2018, p. 488) e não o conjunto ilimitado de

⁵ Desterritorialização- opera com movimentos onde se traçam linhas de fuga. Reterritorialização- busca estabilizar aquela força em um novo território.

⁶ Experiência aqui no sentido usual da palavra e não no sentido gerado por Larrosa e utilizado neste trabalho.

prescrições obtidos durante o curso de formação docente. Ou seja, “o professor em seus efeitos e não como premissa, como circunstância e não como substância, como um acontecimento e não como função” (LARROSA, 2018, p. 487).

Compartilhamos a rejeição de todos esses discursos sobre as competências do professor, os saberes do professor, as funções do professor, o perfil do professor, tudo que vem de uma visão, digamos, profissionalizante do professor, e que sentimos um tédio também compartilhado por todas essas elaborações de modelos de professor que constroem figuras padronizadas como o professor democrático, o professor reflexivo, o professor dialógico, o professor crítico, o professor militante, o professor transformador e outras cristalizações abstratas do mesmo estilo. (LARROSA, 2018, p. 487-488)

Ser professor, tornar-se professor, ou apenas acordá-lo? “Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido”. (ALVES, 2016, p. 21)

Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário, nem possível... É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.” (ALVES, 2016, p. 30)

5 SOBRE A PALAVRA NA ESCOLA

*A cada frase que passa por tua cabeça, pergunta-te:
Esta é realmente minha língua?
Peter Handke*

Bipe. Luz. Notificação. Palavras. Mensagens. Conversas. Falamos, conversamos, discutimos, debatemos, opinamos, concordamos, discordamos, ensinamos, perguntamos, duvidamos, apegamos, soltamos, enfim, vivemos, e ao passo que vivemos, lá está a palavra. No início era a palavra. Somos bombardeados por palavras, ora proferidas por nossas bocas ora receptíveis por nossos ouvidos. A escola não é diferente. As palavras estão lá. Muitas. Umas mais receptíveis que outras. Outras se dão por inexistentes e outras simplesmente são ocultadas. A campanha toca. É hora de iniciar a aula. A palavra já está lá. Os alunos tomam posse dela antes. O professor pede silêncio e retoma a palavra.

Mais que ser munido de palavra, segundo Jorge Larrosa, “o homem é palavra”, com a palavra “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2015, p.17). O professor já não profere simplesmente palavras, mas sentidos. Com Rubem Alves (2016, p.64) indago. O que se têm feito com a palavra na educação? “Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas e celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?”

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos... (LARROSA, 2015, p.15)

A linguagem, não somente aquela imbuída de regras já instituídas, mas especialmente aquela inventada no cotidiano escolar entra nesse rastreo. Tal como a prática da cartografia⁷.

Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. Em realidade, entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde. (KASTRUP, 2014, p. 40)

Nesse movimento, a linguagem toma grandes proporções nas práticas educativas. Percebo então que a linguagem é mais do que um processo de descrição. As práticas linguísticas constituem:

O que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito. Assim como a linguagem torna possível alguns modos de dizer e fazer, ela torna outras maneiras de dizer e fazer difíceis e as vezes até impossíveis. Essa é uma razão importante pela qual a linguagem importa para a educação. (BIESTA, 2013, p. 29)

Amparado e principalmente desamparado pela palavra, estava submerso na escola cumprindo o estágio curricular obrigatório. A visão panorâmica me permitia ver muitas coisas, só não me via. Em sala de aula, as frases não faziam sentido, fiquei sem palavras. Tal como um estrangeiro que não conhece a língua local buscava meios para estabelecer uma conversação.

Necessitamos de uma linguagem para a conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem há diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós. (LARROSA, 2015, p.71)

Não se trata de uma linguagem correta e outra incorreta. Uma falsa outra verdadeira. O abandono de uma linguagem por outra se dá apenas (não que seja pouco) por seu uso deixar de ser adequado, como bem diz (ALVES, 2016, p.62) “as linguagens são abandonadas da mesma forma como uma cobra abandona sua pele que ficou velha...”

Neste sentido, percebo a potência em torno da educação escolar. Isso me fascina, ao passo que também me amedronta. A palavra é viva e na escola não é diferente. Mas a palavra também pode anunciar a morte. “A educação pode ser um feitiço que nos faz esquecer o que somos, afim de nos recriar à imagem e semelhança de um outro” (ALVES, 2016, p. 246).

Continuamos a conversa e ele começou a falar de uma forma estranha, que eu nunca ouvira antes. Vocês podem imaginar uma criança de oito anos falando em aclave e declive?

Pois é, não aguentei e interrompi:

- Que isso, Gui? Por que é que você não fala morro abaixo e morro acima?

- Mas a professora disse...

Compreendi então. A pinoquização já iniciara. Um menininho de carne e osso já não usava mais suas próprias palavras. (ALVES, 2016, p. 139)

Para que as palavras não tragam uma conotação falsa, deixo claro que perceber tudo isso não foi de imediato. Digo também que não me foi ensinado por alguém. De repente, mas não por um acaso tão aleatório, palavras já ditas e repetidas, ou mesmo novas, ganham um

⁷ Uma reversão do sentido tradicional da palavra: metodologia (*metá-hodos*), transforma o *metá-hodos* em *hodos-metá*, apostando assim, na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude.

espaço que nunca tiveram. Algo ressoa e brota algum sentido, ou até mesmo sem sentido, dentro de mim. Penso que educação deve estar relacionada a isso.

Quantos vezes tentei ensinar minha palavra? Ensinar ao outro uma língua que não é sua. Lembro do dia que passei a aula toda repetindo que menos com menos é mais, e que menos com mais é menos. Depois de repetir várias vezes perguntei aos alunos e alguns ainda erraram. Estava tão dentro do jogo que não percebi. As palavras já instituídas eram quase eu mesmo. Aliás, aquelas eram as minhas palavras?

Ao que me parece, a opressão também se dá pelo próprio sujeito que jura combatê-la. A linguagem hegemônica dos discursos educacionais, dentro e/ou fora da sala de aula, nada se parece a uma conversação. Conversação “sugere horizontalidade, oralidade e experiência” (LARROSA, 2015, p.71).

6 SOBRE O TEMPO NA ESCOLA

*Alice: Quanto tempo é para sempre?
Coelho Branco: Às vezes apenas um segundo.
Alice no País das Maravilhas*

É incrível. O professor sempre está correndo. Os alunos sempre estão correndo. Parece que não há um professor ou um aluno que não tenha uma tarefa atrasada a ser cumprida. É assim na universidade, é assim na educação básica. A escola tem muitas coisas, mas parece que não tem tempo. Algo bem paradoxal, pois a palavra escola vem do grego *skolé* que significa tempo livre, traduzido do latim como ócio (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Com tantos nós e pouco tempo, como escolher quais deles tentar desatar? Se o professor fosse um super-herói seria possível desatar todos eles? Aliás, há algum nó a ser desatado? E se a malha de cordas não tivesse nós? Ou melhor, e se os nós não passarem de elementos adicionais no plano das intensidades⁸?

A unidade de tempo para um professor gira em torno de 45 minutos. Em 45 minutos você deve ser capaz de fazer tudo o que planejou. Às vezes esse tempo parece não terminar, enquanto em outras ocasiões parece que se converte em segundos. Quando você começa uma aula, você nunca tem a certeza de como esse tempo vai transcorrer, você só sabe que deve aproveitá-lo ao máximo. (LARROSA, 2018, p. 33)

Ao passo que não se tem tempo, se passa bastante tempo na escola. De segunda a sexta no mínimo quatro horas por dia. Em algumas escolas ainda tem os sábados letivos, sem falar nas escolas de tempo integral, onde o aluno passa praticamente a manhã e à tarde toda na escola. Na escola parece que falta, mas também sobra tempo. A escola é quase a segunda casa para professores e alunos, às vezes, se passa mais tempo na escola do que na própria casa. Parafraseando Herman Hesse, no livro “O lobo da estepe”, as escolas não são palácios nem casas proletárias, mas precisamente aqueles nichos da pequena burguesia, decentíssimos, cheios de tédio, porém pouco conservados, onde todos se sobressaltam quando alguém deixa a porta bater com força ou entra com os sapatos sujos de lama.

A escola é um assim. Nada pode estar fora do lugar, muito silêncio é sinal de que tudo vai bem... O barulho não tem vez, ou pelo menos é evitado ao máximo, as cadeiras sempre

⁸ Inspirado por Gondim; Miarka, seria um plano pré-filosófico, constituído para que nele conceitos filosóficos possam ser criados.

enfileiradas. O professor pede silêncio toda vez que a voz do aluno se aproxima de seu tom... Que casa é essa, que não pode ter barulho, que não pode estar desarrumada, que não se pode rir. “Nossa devoção pelos espaços limpos, civilizados, esteticamente profiláticos, imperturbáveis. Nunca sujos, mal cheirosos e bagunçados.” (SEQUEIRA, 2010, p. 37). “Invoco o riso daqueles que perceberam o ridículo da seriedade”. (ALVES, 2016, p. 9)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo isso, há espaço e tempo para a experiência na escola? “A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (Larrosa, 2015, p. 22). No entanto, os afetos sempre encontram seu tempo e espaço, “na escola se encontra com o imediato, diariamente. Na escola as experiências acontecem. Porém, são colocadas em segundo plano. Os guardiões das grades curriculares e os defensores da boa educação cumprem seus papéis.” (MENDES, 2017, p. 142)

Como profanar a escola? “A miséria da educação não aparece onde ela é pior. Sua miséria se revela justamente onde ela é excelente” (ALVES, 2016, p. 247). Sendo assim, “elogiar a escola também pode ser cantar o seu fim” (LARROSA, 2018, p. 11). Sigo na “tentativa de fissurar a própria Escola, como Aparelho de Estado, em busca de uma outra escola que assuma as marcas produzidas nos corpos que elas habitam” (AMARIS- RUIDIAZ; MIARKA, 2020, p. 211).

O que pode uma escola? O que pode uma aula de matemática? O que pode o ofício do professor (que ensina matemática)? Hoje estou aqui habitando a incerteza da experiência. O que pode uma educação que assume como potência a diferença e invertendo os valores identitários atualmente conhecidos e empoderados? O que pode uma barra de chocolate ou um parafuso?

Um parafuso, quando tomado como único, pode criar mundos, caminhos outros, produzindo piadas, irritações, reuniões, desarranjos em uma comunidade, assim como a paz. Em outras palavras, o que pode um parafuso se deixarmos de tomá-lo como um mero parafuso? (MIARKA, 2019, p. 163)

O que pode uma pesquisa ao invés de se lançar à procura de compreender o já produzido, se dedicar esforços para se aventurar por caminhos inusitados? O que pode uma escrita que transforma e não busca uma representação? O que pode uma escrita- avalanche? Seu ponto de partida, quase sempre um lugar simples, sem grandes pretensões, em que começa pequena, intensificando-se ao longo de seu caminho – à qual juntam-se linhas de força, produzindo percursos próprios e únicos movidos pelo acontecimento do encontro. (GODIM; MIARKA, 2017)

Da primeira linha até aqui posso afirmar que não sou o mesmo após um exercício de “escrita/experimentação com aquilo que afeta produz e vibra”. (AMARIZ-RUIDIAZ; MIARKA, 2017, p. 16). Pensar e repensar, ler e escrever, são exercícios que constituem a criação de sentidos imanentes. (AQUINO; REGO, 2014) Mergulhado no plano da experiência, a cartografia foi acompanhando os efeitos que se dão/ocorrem ao longo dessa trajetória transformativa, produzindo o conhecimento enquanto se investiga, lê, escreve, enfim, enquanto se vive.

A avalanche atinge uma planície, diminui sua velocidade drasticamente. É hora de se acalmar, mas a planície é finita.

***Manifesto de uma língua
Nomeaste escrita avalanche
Para quem? De quem?
Posso ajudar a desatar os nós?***

*Afinal, de quem é a palavra na escola?
Difícil testar o dever, a responsabilidade, o conteúdo, as convicções, metas e soluções
Onde se refugiar?
Cadê a conversação?
Foste parar entre os nômades...
Te lembraste que estás vivo, inquieto, pensante, errante, não foi?
Não te julgaram... aí foste fluindo...
TREMORES!
Quantas vezes tentei ensinar minha língua?
Trajetória (trans) formativa da educação, do professor, do espaço e tempo
Acabas de te tornar teu acontecimento, eis:
Escrita-Tremores!*

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Para quem gosta de ensinar**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2016.
- CORAZZA, S. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. In AQUINO, J. G.; REGO, T. C. **Deleuze pensa a educação: A docência e a filosofia da diferença**. 1. ed. São Paulo: Segmento, s/n.
- AMARIS-RUIDIAZ, P.; MIARKA, R. Entre o estado e o nômade: a produção de um espaço de partilha como possibilidade de alisamento de espaços escolares estriados... **Alegrear**. n. 25, 2020. 208-223.
- AMARIZ-RUIDIAZ, P.; MIARKA, R. Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]? **Alexandria**, v. 11, n. 13, 12 dez. 2018.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Educação: Experiência e Sentido).
- CLARETO, S. M., & MIARKA, R. (2021). Etnomatemática em Cenas: Nas sulinas fronteiras de uma américa, de que "matemáticas" somos capazes?. **Revista Latinoamericana De Etnomatemática**, 13(3), 928. <https://doi.org/10.22267/relatem.2013.3.64> (Original work published 31º de dezembro de 2020)
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado, 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GONDIM, D. M.; MIARKA, R. A Constituição de um Plano de Intensidades: aprender e matemática e diferença e escrita-avalanche e... **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 115-131, 10 jun. 2017.
- KARNAL; L. **Conversas com um jovem professor**. 1 ed., 8 reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 32-51, 2014.
- KASTRUP, V.; BARROS, L. P. de. Cartografar é acompanhar processos. In PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p. 52-75, 2014.
- KOHAN, W. O. **O mestre inventor: Relatos de um viajante educador**. Tradução Hélia Freitas. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Educação: Experiência e Sentido).
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Educação: Experiência e Sentido).
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Tradução de Cristina Antunes. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Educação: Experiência e Sentido).
- LAZZAROTTO, G. D. R.; CARVALHO, J. D. de. Afetar. In FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. de.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: Um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, p. 23-25, 2012.
- LÓPEZ, M. V.; MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Skholé e igualdade. In LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 177-187, 2018.
- MENDES, R. de O. A de Aula. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 11 jun. 2017.
- MIARKA, R. Sobre parafusos, miséria e Educação Matemática: discussões metodológicas na composição de Educação Matemática com filosofia da diferença. In BICUDO, M. A. V.; COSTA, A. P. **Leituras em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 161-175, 2019.
- MIARKA, R. **Etnomatemática: do ôntico ao ontológico**. -. 2011. 427 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102101>>.
- PESTANA, L. Menino de 12 anos descobre fórmula matemática que ajuda o estudo da divisão. **Estado de Minas Internacional**. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/11/19/interna_internacional,110.2274/menino-de-12-anos-descobre-formula-matematica-que-ajuda-o-estudo-da-divisao-di.shtml>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Tradução

Lilian do Valle. 3 ed. 8. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Educação: Experiência e Sentido).

SEQUEIRA, R. P. **Rumores discretos da subjetividade**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

ZIZEK, S. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

**Submetido em julho de 2023.
Aprovado em dezembro de 2023.**

José Magno Pereira Lustosa

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Secretaria Municipal de Educação de Luís Correia (SEDUC), Luís Correia, Piauí, Brasil. ID Lattes: 3909982671656874. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6551-8255>.

Contato: magnolustosamat@gmail.com

Ricardo de Oliveira Mendes

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Universidade Federal do Piauí (UFPI), Parnaíba, Piauí, Brasil. ID Lattes: 4212323124410434. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0323-2283>.

Contato: ricardomendes@ufpi.edu.br