

O que Podem as Escritas com Professoras que Ensinam Matemática?

Jussara Brigo¹

Prefeitura Municipal de Florianópolis

RESUMO

Neste artigo transcreve-se a palestra intitulada “O que Podem as Escritas e Leituras com Professoras que Ensinam Matemática?”. Apresentava-se um exercício de pensamento que emerge para com VI SELEM e tem a intenção de compartilhar algumas potencialidades das escritas e leituras em uma pesquisa com professoras que ensinam matemática da Educação Básica. Em especial, se apresenta alguns acontecimentos de uma tese-trilha junto à Ilha-Formação de Professores, alguns detalhes dos movimentos que realizamos e algumas companhias que foram cativadas para estar em trilha pela Ilha. Uma trilha que acontece na escola pública com um grupo de professoras-trilheiras-alfabetizadoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e aceitaram o convite e o desafio de trilhar e “colocar sobre a mesa” a matemática e seu ensino. “Colocar sobre a mesa” é uma postura filosófica que se deseja para com o ensino da matéria matemática. Trilhar é ethos que se incorporou junto ao espaço de formação de professores. Anda-se com palavras-pensamentos-inquietações, e talvez, seja por isso que a expressão-pergunta “o que podem as escritas e leituras?” é marcada como potência para parar-pensar-respirar-andar na companhia de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Experiência; Formação de professores; Grupo de estudo; Ofício; Escola.

What Can Writings With Teachers Who Teach Mathematics Do?

ABSTRACT

This article transcribes the lecture entitled “What Can Writing and Reading Do with Teachers Who Teach Mathematics?”. It was presented a thought exercise that emerges with VI SELEM and intends to share some potential of writing and reading in a research with teachers who teach mathematics in Basic Education. In particular, it presents some events of a thesis-track together with the Island-Training of Teachers, some details of the movements we carried out and some companies that were captivated to be on the trail around the Island. A trail that takes place in the public school with a group of teachers-trailers-literacy who teach mathematics in the early years of elementary school and accepted the invitation and challenge to walk and "put on the table" mathematics and its teaching. “Putting it on the table” is a philosophical posture that is desired for the teaching of mathematics. Trailing is an ethos that has been incorporated into the space for teacher training. One walks with words-thoughts-anxieties, and perhaps that is why the expression-question “what can writings and readings do?” is marked as a potency to stop-think-breathe-walk in the company of teachers who teach mathematics in the early years of Elementary School.

Keywords: Experience; Teacher training; Study group; Craft; School.

¹Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Matemática da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), Florianópolis, SC, Brasil. Endereço para correspondência: Rua José Daux, 402, casa 6, Canasvieiras, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88054-250. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5665-7939>. E-mail: brigojussara@gmail.com.

¿Qué pueden hacer los escritos con profesores que enseñan matemáticas?

RESUMEN

Este artículo transcribe la conferencia titulada “¿Qué pueden hacer la escritura y la lectura con los profesores que enseñan matemáticas?”. Se presentó un ejercicio de pensamiento que surge con la VI SELEM y pretende compartir algunas potencialidades de la escritura y la lectura en una investigación con docentes que enseñan matemáticas en la Educación Básica. En particular, presenta algunos eventos de una carrera-tesis junto con la Isla-Formación de Maestros, algunos detalles de los movimientos que realizamos y algunas empresas que quedaron cautivadas para estar en la ruta por la Isla. Un recorrido que se realiza en la escuela pública con un grupo de docentes-trailers-alfabetizadores que enseñan matemáticas en los primeros años de primaria y aceptaron la invitación y el desafío de caminar y “poner sobre la mesa” las matemáticas y su didáctica. “Ponerlo sobre la mesa” es una postura filosófica que se desea para la enseñanza de las matemáticas. Trilhar es un ethos que se ha incorporado al espacio de formación docente. Se camina con palabras-pensamientos-angustias, y quizás por eso la expresión-pregunta “¿qué pueden hacer los escritos y las lecturas?” se marca como un poder parar-pensar-respirar-caminar en compañía de los docentes que enseñan matemáticas en los primeros años de la Enseñanza Primaria.

Palabras clave: Experiencia; Formación de profesores; Grupo de estudio; Artesanía; Escuela.

INÍCIO DA CONVERSA

O exercício de pensamento-escrita que emerge para com esse evento tem a intenção de apresentar algumas potencialidades das escritas e leituras com professoras da Educação Básica em uma pesquisa de doutorado.

A conversação que iniciamos se refere aos acontecimentos de uma tese-trilha e da vida de uma professora-trilheira-pesquisadora junto à Ilha-Formação de Professores, no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Uma trilha que acontece na escola pública² com um grupo de professoras-trilheiras-alfabetizadoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O grupo aceitou o convite e o desafio de *trilhar e colocar sobre a mesa*³ a matemática e seu ensino. *Colocar sobre a mesa* é uma postura filosófica sintonizada com Masschelein e Simons (2017) que se propõe a transformar algo e ou alguma coisa que possa ser oferecido para uso livre e novo, ou seja, “Quando algo se torna objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e

² Os encontros com as professoras-trilheiras-alfabetizadoras aconteceram na Escola Básica Municipal Herondina Medeiros Zeferino da Rede Municipal de Ensino do Município de Florianópolis (EBHMZ), no estado de Santa Catarina, situada no norte da Ilha de Florianópolis, no Bairro Ingleses. A escola é a maior escola da Rede e atende cerca de 2 000 estudantes que frequentam o Ensino Fundamental do 1º ano ao 9º ano.

³ Algumas marcações nas palavras são utilizadas no decorrer do texto para chamar atenção do leitor, em especial, usou-se do *itálico* para as palavras-pensamentos escritos que fazem parte de um pensamento filosófico que caminha na busca por despertar e, quem sabe, inventar uma pedagogia pelo caminhar, “as aspas” são objetos da língua utilizados por Larrosa e outros para chamar a atenção acerca das palavras, verbetes e frases.

engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 42).

Trilhar é um ethos que se incorporou junto ao espaço de formação de professores, cujos detalhes desse movimento atravessam a escrita deste texto. Entende-se o ato de trilhar não só como uma possibilidade de deslocamento, mas como uma forma de adentrar a trilha para que o indivíduo possa habitar os territórios com os próprios pés e traçar o seu caminho, deixando outros rastros. Andar por si, com seus olhos, seus pés, seus pensamentos e seu corpo inteiro para entender o que é seu e seus atravessamentos. Ser no ser-acontecimento.

Na Trilha movimentam-se outros processos na Ilha-Formação de Professores. Desloca-se de espaço que apresenta um professor-padronizado para espaços múltiplos, de abertura, que não se fixam nisso ou naquilo, mas que se movimentam pelas pegadas, palavras, pensamentos e possibilidades de habitar o espaço e de abrir outros para a liberdade, incluindo o ato de trilhar. Abre-se lugar ao amor e ao cuidado do professor consigo mesmo. Na companhia de Arendt (1991), entende-se que o “amor” não se relaciona com uma disposição romantizada entre duas pessoas, mas com uma disposição em partilhar com os outros, de maneira discursiva e ativa, as coisas e os fatos mundanos. Para ela, o “amor mundi” significa cuidado com aquilo que deve permanecer para além de nós mesmos.

Entende-se que trilhar-se é um sinal de deslocar-se de alguns espaços e compor-se de outro(s) e/ou alguma marca que se traça nesse mundo quando se pisa na terra com os pés que, por vezes, experimentamos na tensão entre os corpos, em companhia com algumas coisas, pessoas e pensamentos.

O trilhar, e ou ainda, uma pé-dagogia pelo caminhar, afeta a vida de uma professora-trilheira-pesquisadora para expressar o que se passa em uma pesquisa em-caminho, de modo que com ela emergem pensamentos, ações, forças, resistências, palavras, ficções, reinvenção de coisas e algumas coisas que abrem fendas nesse ato de estar a caminhar com os próprios pés e percorrer trilhas (errantes) em outros espaços.

Desejo que os ouvintes-leitores imaginem que minha fala-escrita esteja em movimento de andar-parar-e andar. Movimento de ar, de água, de mata, de cachoeiras, de tropeços, de escolhas, de paradas, de recomeços e tantas outras coisas que escapam da escrita-apresentação.

Acredita-se que existem coisas que são impossíveis de serem representadas.

Tropeça-se nas e com as palavras.

Anda-se com palavras-pensamentos-inquietações, e talvez, seja por isso que a expressão-pergunta “o que podem as escritas e leituras” é marcada como potência para parar-pensar-respirar-andar na companhia de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

DETALHES DA CONVERSA

A fala-escrita aqui pulsa-treme e faz movimentar o que acontece quando “escritas e leituras” atravessam um espaço-modo de viver-habitar o mundo da escola. Para Arendt (1991), o mundo é uma construção propriamente humana, composto por um conjunto de artefatos e de instituições para que os homens se relacionem entre si. O mundo também se refere aos assuntos que estão entre os homens, isto é, que lhes interessam quando entram em relações políticas uns com os outros. A escola “[...] é o que permite que a família e a fábrica possam se distinguir, isto é, manter-se a distância”. (LARROSA, 2018, p. 372). ou ainda, “A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo [...] realmente se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade.” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 43).

O Grupo de professoras da pesquisa foi constituído com a participação de profissionais que atuam no 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal Herondina Medeiros Zeferino (EBHMZ). Foi constituído após quatro momentos de formação vivenciados no decorrer do segundo semestre de 2017 e das conversas constantes com a supervisora da escola Renata⁴. Cabe apontar que o modelo de formação cursado pelo grupo ao longo de 2017, em que o formador – neste caso, a professora-trilheira-pesquisadora – explica e direciona aos demais participantes aspectos relativos aos saberes e fazeres matemáticos, atende a uma lógica do sistema explicativo. Nos encontros de 2018 pretendeu-se trilhar com o intuito de romper essa lógica junto às trilheiras. Então, no ano letivo de 2018, entre os meses de junho e novembro, reuniu-se na escola na companhia de 11 profissionais da educação. Essa oportunidade de estudo no local e horário de trabalho foi organizada pela administração da escola e acompanhado pela equipe pedagógica e a direção da unidade. Os encontros do grupo aconteceram no espaço do Laboratório de Matemática da escola.

⁴ Encontrei-me com a Renata, profissional da rede municipal de ensino, no ano de 2015, nas Feiras de Matemática. Iniciamos, desde 2017, um trabalho de formação com as professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EBHMZ.

Em uma trilha quase tudo é tato pela paisagem. De repente, entre um tatear e outro, a emergência de um rio-tato, Riato, na Ilha, e a afluência de tatos e coisas que escapam de uma representação. Para ver o Riato é preciso abandonar o volume de água e prestar atenção à gota, na partícula de água, no detalhe de cada gota; ele é de outra dimensão. O Riato passa água em seu eterno passar, como notou Saramago, a não ser que caminhemos à vista de um Rio seco... Pode ser o fim. Pode ser início. Pode ser início e fim. Margeado. Ele também pode ser indeterminado. Pode ser meio. Aberto. O Riato é mesmo uma afluência. É perigo. É correnteza. Faz buraco. Leva a profundidade. Intimida quem olha e quem mergulha. Abre-se entre tantas gotas e águas. Esconde tantos alardes. Esconde e mostra coisas. Coisas que ficam no entre,] pensar, escrever [. Coisas que escapam, assim como a correnteza do rio, que escapa das margens e as movimenta, que move o fluxo do rio e o movimenta... ou como se escreveu “A pesquisa-caminhante não é um modelo de trilhar, não é um modelo de caminhar, e se distancia de uma indicação de verdade, é travessia-múltipla. Travessia-com-os-próprios-pés!” (BRIGO, 2020, p. 70).

A realização dos tantos-pensamentos, que ocorreu pela escrita com as palavras (traçadas à mão, tecladas com caracteres e/ou usando outros sinais gráficos), foi uma tentativa de criar ou compor alguma coisa com o que acontece com uma professora-trilheira-pesquisadora que assume a autoridade em abrir o mundo da geração mais nova pelo maravilhar das palavras. Inspirado em Alba, Larrosa distingue as coisas do mundo, coisas de comer, usar e olhar, e com esse entendimento “[...] as maravilhas, as coisas que não estão à mão, mas opostas, na frente dos olhos, e a distância, aquelas com as quais nos relacionamos através da admiração, mas também pela palavra, do juízo e do pensamento”. (LARROSA, 2018 b, p. 262).

Escrever foi uma maneira que se incorporou na tentativa de realizar os pensamentos que estudou, olhou, sentiu e viveu na pesquisa-caminhante. Uma escrita atravessada por modos de aprender, de olhar, de sentir, de andar e de parar pelo mundo.

PAROU-SE para,

escolher e suspender palavras e verbetes, em especial, “experiência”, “educador” e “formação continuada”. Parou-se para palavr⁵, ou seja, aquilo que se entende como a igualdade da inteligência conferida à raça humana, uma possibilidade incontrolável de se expressar verbalmente, e ainda, um acontecimento que incorpora as palavras como potência para problematizar “[...] o sentido do que nos passa.”

⁵ Mais detalhes do Palavr⁵ podem ser lidos em BRIGO, FLORES (2020).

(LARROSA, 2004, p. 296). e talvez, “[...] produzir efeitos de sentido.” (idem). Entende-se que as palavras e os verbetes são mecanismos de subjetivação, pois “[...] quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.” (LARROSA, 2017, p. 16). A atenção para com as palavras, o estilo delas e o modo como as combinamos na escrita também “[...] 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.” (idem). Nesse sentido, pode-se pensar que “os que escrevem são atravessadores de palavras; em seus corpos as palavras passam, ou cruzam, ou sufocam.” (SKLIAR, 2017, p. 63).

PAROU-SE para,

reescrever palavras-pensamentos. Com Larrosa (2017) compreendeu-se a força das palavras, em especial, com alguns escritos sobre “experiência” e sentiu-se que algumas palavras precisam ser riscadas, outras reescritas e algumas sublinhadas. Entende-se que a palavra e o pensamento são lugares de acontecimentos, pois ambos não podem ser controlados, vigiados e monitorados. “As palavras produzem palavras e as ideias produzem ideias. E as palavras ou as ideias que se produzem nunca podem ser completamente previstas, prescritas, fabricadas.” (LARROSA, 2004, p. 308). Os pensamentos voam, como pipas no céu, e as palavras ventam. Há potência do movimento nos pensamentos e nas palavras. Cada trilheiro(a) pode se deparar com algumas palavras bem verdes, brotando, e com outras já balançando ou então maduras, já caídas, apodrecendo. Não se pode prever o modo como cada um irá tratá-las ou se irá olhá-las. Ou antes, se causaram detenção a certas palavras. Os efeitos desta parada fizeram com que as palavras (*acontecimento, escola, professor(a), ofício e grupo de estudo*) fossem marcadas, reescritas e rerepresentadas.

O *acontecimento* está na ordem do imprevisível, do incontrolável, do incalculável e faz a diferença incompreensível e a ruptura inapropriável. E já não permite pensar a educação como um diálogo entre diversidades nem como mediação entre passado e futuro” (LARROSA, 2004, p. 206). É alguma coisa que “[...] não se pode fabricar” (Ibidem, 308), por isso “[...] não podem existir políticas de produção de acontecimentos e só se podem favorecer suas condições” (Ibidem, p. 308).

A *escola* pública é o lugar em que damos tempo, espaço e desenvolvemos o exercício da atenção a alguma coisa, sendo outro modo de conceber a escola (pública) que se ancora nos princípios filosóficos de Masschelein e Simons (2017). A escola é onde o mundo pode ser aberto, onde existem gestos de colocar o mundo sobre a mesa e torná-los abertos às crianças. Para Masschelein⁶, é preciso insistir sobre algo que se *coloca sobre a mesa*, pois isso é diferente de uma transmissão direta, é algo que não se controla pela figura do professor, mas algo que acontece quando as coisas são colocadas sobre a mesa. Para Larrosa⁷, a escola também é um lugar de fracasso onde se pode começar de novo, onde se pode errar, onde se pode caminhar com os próprios pés e o lugar onde se pode desenvolver o exercício da atenção. Um espaço público, um tipo de “casa do estudo” onde se dá ênfase à matéria.

Para Masschelein e Larrosa o termo *escola* deriva do grego “skholé”, que significa “ócio”, podendo ser traduzido também por “tempo livre”. Para os antigos helênicos o “ócio” tinha um valor positivo e não devia ser entendido como uma inatividade, embora possa sê-lo também, mas antes como o tempo que alguém gasta em seu próprio interesse. A escola, que resulta em uma invenção grega, era um lugar (e um tempo) onde os humanos podiam sair das ocupações que lhes eram outorgadas (por sua condição, posição ou nascimento) e imaginar a possibilidade de ser qualquer coisa. No sentido “skholé” o que a escola faz é liberar as crianças do trabalho, do tempo de trabalho, mas não para prepará-las, e sim, para dar-lhes um tempo para outras coisas. A escola separa duas formas ou dois usos para o tempo. Os dois tipos de tempo seriam tempo livre e tempo escravo, ou ainda, tempo produtivo e tempo liberado da produção. A escola libera um tempo ao puro prazer de aprender. Essa separação dos tempos significava também a separação das pessoas. Uma separação entre aqueles que não têm tempo para outra coisa que não seja trabalhar e aqueles que têm tempo porque não tem que trabalhar, porque são homens livres e não escravos, e por isso, dedicam-se ao puro prazer de aprender. No entanto, a escola moderna estende e universaliza a Skholé aristocrática. Logo, a escola é filha do *tempo (livre)*, do tempo liberado da produção. A escola dá tempo, um tipo especial de tempo, o tempo escolar, o tempo livre. Tempo para cometer erros, para repetir, para fazer novamente, para começar de novo e de novo. E torna o tempo lento, fazendo com que as

⁶ Notas da palestra de Jan Masschelein, no II Seminário Internacional Elogio da Escola, ocorrido no dia 24 de agosto de 2018.

⁷ Notas da palestra de Jorge Larrosa, no IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, ocorrido no dia 2 de outubro de 2018.

coisas sejam feitas devagar, com atenção, com paciência, com cuidado, permitindo que os estudantes percam tempo com coisas que não são imediatamente úteis, produtivas e rentáveis. A escola dá *espaço (público)*, e esse espaço tem a ver com uma separação, um intervalo, uma espera, um vazio, uma distância. Mas oferece esse tempo e esse espaço para que os estudantes se relacionem com uma série de coisas que só estão na escola (as matérias de estudo, as disciplinas escolares) e para que façam uma série de atividades específicas feitas apenas na escola. A escola dá aos estudantes coisas para estudar, matérias de estudo, isto é, coisas que valem por si mesmas, independentemente de sua utilidade.

O ofício de professor tem a ver com artesanato, ou ainda o trabalho que se realiza com as próprias mãos e “consiste no manejo de certas técnicas (ferramentas, procedimentos) para fazer alguma coisa.” (LARROSA, 2018, p. 146). É um modo de ser e de atuar, um hábito, um costume cotidiano. Logo, entender o professor que ensina matemática como um artesão – assim como o baixista, o carpinteiro, o alfaiate, a costureira, o pescador, a cozinheira, o cantor, o barqueiro e o trompetista – é, entre outras coisas, compreender o modo com que cada um desses artesãos incorpora seu *ofício*. Modo único, original e singular. Modo que não é espontâneo, “mas depende da apropriação de um fundo de modos de fazer, de modelos prévios, costumes, convenções e práticas assentadas que constituem uma tradição em que é preciso confiar porque só desde ela, ou a partir dela, podem se sentir livres”. No entanto, suspeita-se, como na maioria dos demais ofícios, que ele “tem sido quase totalmente desqualificado”, e que corre o risco de deixar de ser artesanal, “por isso, fala-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas maneiras” (idem, 2018, p. 157). Escolhe-se a palavra *ofício* e não “profissão”, pois entendeu-se que a palavra profissão se encontra contaminada por ideologias que não valorizam as mãos e as maneiras de ser e estar professor, especialmente “[...] pela ideologia do profissionalismo e da profissionalização. É aí, nas profissões profissionalizadas, que se deslocaram das competências, das capacidades, dos saberes técnicos e dos modos do fazer mais sofisticado e bem feito” (LARROSA, RECHIA, 2018, p. 319). Pensar com o *ofício* de Olivier⁸ – um marceneiro que ensina a carpintaria para adolescentes infratores –, isto é, o que faz um professor? Apresenta-se como uma tentativa de se deslocar de um “professor geral”, ou seja, de um “trabalho geral” e de uma “força

⁸ Oliver é o marceneiro no filme *The Son*, dirigido por Jean-pierre e Luc Dardenne. Bélgica, 2002.

de trabalho”, para a “conversão” de um trabalho artesanal, que cuida de si e do outro. Ao trabalho em geral corresponde o conhecimento em geral, o qual não seria um saber deste ou de outro, mas o desenvolvimento de competências, dos resultados de aprendizagem e do “aprender a aprender” que nunca termina. Pensar a constituição de um “professor em geral” é inseparável dos apelos à “qualidade do corpo docente”, desprovido de mãos e de maneiras, esvaziado de qualquer qualidade que pudesse determiná-lo e singularizá-lo, apto a estar em “formação permanente”, sempre flexível e adaptável a qualquer escola, metodologia, tendência, apostila, gestão... Isto é, um professor sem *ofício*, mas cujo *ofício* é considerado um fardo. O *ofício* não tem nada a ver com a competência, com as técnicas didáticas ou os resultados, mas sim, com ser o que se é, mediante a incorporação de uma série de hábitos que constroem um *ethos*, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver. Entregando-se com compromisso e respeitando-o, e por vezes lutando e questionando tudo, é algo que se faz a cada dia e de um modo sempre menor, com gestos mínimos, modestos, quase desaparecidos, sem espetáculos nem artificios.

Grupo de Estudo, é a invenção de um espaço, em que se pode falar sobre o que se faz e o que nos acontece, onde se pode compartilhar⁹ ferramentas, procedimentos, formas de fazer as coisas, o que poderíamos muito bem chamar do que Larrosa, chamou de “[...]“as maneiras” de cada um.” (idem, 2018, p. 147). E talvez, uma possível desativação das expressões “formação continuada”, “formação em serviço” e “formação permanente” usadas nos discursos e práticas dominantes para nomear a “formação docente”, visto que carregam marcas de “incompletude” profissional do professor; de um profissional “inacabado”, que necessita de “formação permanente”, de “reciclagem” para atualizar-se ao mercado de trabalho; de um sujeito incapacitado para exercer sua “profissão”, que necessita de “capacitação constantemente”, que está desatualizado, precisando se atualizar. Enfim, tantas outras expressões que desvalorizam o *ofício* do professor. Para isso, pensando em uma possibilidade entre tantas, arrisca-se e propõe-se deslocar a formação “continuada” de professores para o *Grupo de Estudo* no encontro com Rancière (2017), Masschelein e Simons (2017). Ou ainda, conforme apontam BRIGO, FLORES (2020), demarca-se um novo trilhar, onde é preciso fazer (form)-ação nas formações continuadas de professores que ensinam matemática. Para isso, tentou-se inventar um

⁹ E ou compartilhar, palavra inventada por uma das professoras-alfabetizadoras para expressar os efeitos dos acontecimentos na trilha “estudar e buscar as respostas para indagações e angústias.” (BRIGO, 2020, p. 81)

espaço outro, um tipo de contradispositivo da formação que vê no caminhar e no estudar a possibilidade de “[...] imaginar outros espaços, onde os sujeitos possam andar com os próprios pés e per-correr suas próprias trilhas, quando não nos contentamos em sermos apenas professoras que ensinam matemática, e sim, que podemos fazer de todo o trabalho um meio de expressão.” (BRIGO, 2020, p. 179).

PAROU-SE para,

pensar e escrever o que carregamos quando ensinamos matemática na escola; ou ainda, aquilo que as acompanha as trilheiras-professoras em uma caminhada pela Ilha, ou seja, de suas *trilharias*. *Trilharias* referem-se às materialidades e imaterialidades que carregamos (eu e as demais participantes-trilheiras) no decorrer da pesquisa (maneiras de pensar) – vida (modos de viver) e que nos afetam, nos transformam e nos colocam em movimento. É um *acontecimento*. Trilha na Ilha, com professores da ilha trilhando. O trilhar-na-ação passou a tomar jeito de evento, isto é, “[...] como algo que nos faz pensar, desperta nosso interesse, torna algo real e significativo, um assunto que importa.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 52). Um trilhar cujas fadigas do andar nos convocam a parar, a deter-se, a pensar **com**: os conteúdos mínimos¹⁰ da matemática; os livros didáticos utilizados pela escola no 1º e 2º ano; as fichas escalonadas; as barrinhas de Cuisenaire, o quadro de botões, dado, reta numérica, material dourado, entre outros. Na lista que cada uma das participantes carregou, inclusive eu, há uma predominância dos materiais manipuláveis. Talvez essa presença indique algumas das preocupações acerca do ensino da matemática junto aos anos iniciais, sobretudo quando se considera a matéria uma *língua artificial* e se buscam, na materialidade e estrutura de alguns materiais, certos aspectos dessa mesma língua. A matemática como uma *língua artificial* está na escola e apresenta conexões com outras línguas, mas é sempre uma língua transformada, modificada, que frequentemente é dita como uma língua da maioria, ou muito próximo de sua língua, mas não é (mais) a sua língua.

Sentiu-se as contrações pulmonares na trilha ao respirar uma pesquisa-caminhante, a qual não está orientada para a produção de “resultado de aprendizagem” frente aos professores e nem com os “objetivos de aprendizagens”, mas para produzir algum movimento real – “[...] que não deve ser rastreado até uma decisão individual,

¹⁰ A escola do Grupo de Estudo tem uma trajetória construída coletiva que estruturou um documento com os conteúdos mínimos de cada disciplina para o percurso do estudante junto aos nove anos do Ensino Fundamental. Então para cada ano letivo o(a) professor(a) que chega na escola é apresentado a esse conjunto de conteúdos, planeja suas aulas e apresenta aos estudantes o mundo partindo desse documento coletivo.

escolha e motivação” (idem, p, 18) – naqueles que ensinam matemática e nos artefatos (ferramentas, instrumentos, tecnologias e trilharias) de seus ofícios. A experiência com a trilha elevou-se aos movimentos de inspiração e expiração da pesquisa, tão importantes quanto a função do diafragma. Cá, na trilha, inspirando-me e expirando-me. Quiçá, na trilha, uma pesquisa-diafragma, acontecendo...

PAROU-SE para

problematizar e assumir o que incorporamos quando adentramos num grupo de estudo de matemática. Em especial, a professora-trilheira-pesquisadora aprendeu com o professor-trilheiro¹¹ que é livre para escolher a sua utopia. Liberdade que estica o pensar (na relação do “eu” e o mundo) e que em mim fez morada: estiquei a palavra utopia para a “eutopia”. Somos livres para escolher e mudar qual a eutopia que nos move, mas se mover e continuar movendo-se pelo caminhar exige estar atento à nossa utopia. Utopia é uma palavra que significa não lugar (espaço), é algo que se imagina. Então, preciso dizer que creio duas coisas: “eu creio que todos podem aprender matemática e que posso compartilhar com todos o meu amor pela matéria.” (BRIGO, 2020, p. 95)

Uma trilha com as professoras que ensinam matemática teve início e fim, mas seus efeitos reverberam a vida de quem escolheu andar pelo mundo com os próprios pés e afetou-se com um modo estranho de pensar a escola, o professor e o estudo. AS PARADAS CONTINUAM para viver-andar na escola pública.

ALGUMAS COMPANHIAS DA CONVERSA

Entende-se que estamos sempre acompanhados por alguma coisa/alguém.

Quando pensamos em fazer uma trilha não a fazemos sozinhos, mas tentamos cativar outros para caminhar conosco. Quem sabe assim outros sujeitos (professores que ensinam matemática) experimentem trilhar...ilhar...partilhar...compartilhar. Também acreditamos que todo mundo é capaz de caminhar.

Uma trilha geralmente é traçada marcando-se um ponto de início e um ponto final de percurso. Entre o início e o final, eis o movimento, eis o deslocamento do corpo e,

¹¹ Mais detalhes deste companheiro de trilha podem ser lidos em Brigo (2020), esse modo de nomeá-lo faz parte de uma postura filosófica que busca a proteção da escola como um espaço público, espaço suspenso, ou ainda uma espécie de dique, que “se trata de um exercício para dissociar a pessoa de seus laços familiares e considerá-la como parte do ambiente social.” (BRIGO, 2020, p. 68).

talvez, eis o devir. O devir não é uma substância, é algo que se move, é o que aparece/acontece entre dois pontos (início e fim da trilha). No início meu corpo era assim (eu era assim), e, ao final, meu corpo apresentava pontos (eu em (com)-posição). Para expressar os afetos que se passam entre esses pontos, eu uso algo para expressar. O devir é “travessia” do que eu olho para o modo como eu invento o mundo. O devir opera por sentido/sensação e não por significação. A escrita na trilha também é devir, ou seja, “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” (Deleuze, 1997, p. 11). Logo, o exercício de escrita não se dá, portanto, “para demonstrar a verdade de uma história, para defender ideias ou conceitos, para render homenagens ou tributos, nem para consagrar pensamentos, ainda que algo de tudo isso possa habitar essa escrita” (KOHAN, 2015, p.18), mas o que interessa, antes é “a palavra no movimento múltiplo da vida, da escrita e da leitura, no que ela traz e origina de uma vida inteiramente pelas vidas por viver a partir das leituras dessas vida que se manifesta em palavras” (KOHAN, 2015, p. 18).

Trilha-se na companhia do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECEM). Grupo que expressa a movimentação de sujeito e objeto. Movimento(s) singular e plural de: problematizar práticas cristalizadas; copiar coisas que alguns do grupo já fizeram; criar coisas (materiais e imateriais) com as ideias compartilhadas e publicadas dos demais participantes; articular teorias e práticas de outros campos, saberes e mundos; compor, consigo e com os outros, um campo que afirma um saber e, no meu caso, um saber matemático voltado às práticas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais; e abrir perspectivas outras de habitar e pensar na pesquisa “[...] como mecanismos de poder que contêm fluxos em que estão presentes resistências e devires” (SCHEINVAR, 2012, p. 196). Por isso, esta tese ancora-se em pesquisas já desenvolvidas em outras dimensões pelo grupo, a saber: as dissertações de Wagner (2012), Medeiros (2014), Moraes (2014), Schuck (2015), Francisco (2017) e Kerscher (2018), e as teses de Buratto (2012), Wagner (2017) e Taschetto (2018).

Sintoniza-se com teóricos da filosofia e da educação como Jacques Rancière, Jan Masschelein, Maarten Simons, Hannah Arendt, Jorge Larrosa, César Leite, entre outros, e problematiza-se o que acontece quando se forma um grupo de professoras que ensinam matemática e que aceitam o convite de estudar e colocar a (Educação) Matemática *sobre a mesa*.

CONVERSAÇÃO IN-FINITA

Com as coisas escritas e as leituras pode-se aprender a caminhar, levar a passear o olhar, olhar paisagens, afetar-se com os pormenores, parar, interpretar o sentido do mundo, ler o mundo e compartilhar que “O leitor não olha o autor, nem sequer o livro, mas a paisagem, o mundo aberto e sempre pode [sic] ser lido de uma maneira renovada.” (LARROSA, 2017, p.63).

Trilha-se para: libertar; estudar; tornar algo disponível; colocar entre parênteses algumas palavras e seus efeitos, em especial, “experiência”, “educador”, “formação continuada”; reescrever palavras-pensamentos; pensar e escrever o que carregamos quando ensinamos matemática na escola; problematizar e assumir o que incorporamos quando adentramos num grupo de estudo de matemática; viver-andar na escola pública.

Em relação ao que se entende de “experiência-sentido” é necessário diferenciar “experiência de informação”, “experiência de experimento”, “experiência de trabalho” e “experiência de vivência”; apontar a raridade da experiência pelo excesso da opinião; pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho; e reescrever que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p.25).

Pensar o professor como o sujeito que tem um *ofício* permite pensar no professor que não coloca sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas que a liberta, e que nesse mesmo gesto, se liberta. E assim como um escravo liberto, encontra no *ofício* do professor não apenas um tipo de liberdade pessoal, mas também a sensação que pode experimentar livremente com sua matéria o próprio ato de apresentá-la às novas gerações. Ser e estar “professora de matemática” não como uma mercadoria de troca, como algo que é descartável, como algo que é cambiável. Pensar “fora” do sistema produtivo pode ser um modo de suspender o professor como um sujeito “padronizado”, como um sujeito “formatado” que ensina alguma coisa, para um fim específico, como ensinar matemática para que os estudantes possam fazer o vestibular, por exemplo, ou então, ensinar matemática para que um dia eles possam usá-la na vida

cotidiana, mas como alguém que a ensina porque a ama e faz dela sua matéria de estudo. É preciso compartilhar com a geração mais nova, pois todos podem aprender matemática, uma vez que ela é para todos e não para alguns, e também registrar pequenas ações e gestos do testemunho do amor pela construção (paixão) ou para a maestria. Esses são os registros que acontecem filosoficamente no cuidado de si como professor.

Assim, entendemos que um trabalho de pesquisa com formação de professores não é, tão somente, dar voz ao outro, escutar o outro, representar o outro, escrever o outro, ler o outro. Que disso, também, não é criar uma história de metáforas e analogias para falar-escrever sobre o que outro faz, deveria fazer, sobre sua constituição e subjetividade. Ao contrário, suspeitamos que algo pode acontecer num entrecruzamento de trilhas: escuta de futuro e histórias de vida. E pensamos, portanto, que o estudar pode ser a potência do trabalhar *COM* professores considerando seu *ofício*. O estudar “[...] é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou o que se vai aprender; é um evento aberto que não tem “função”. É um evento ilimitado que só pode ocorrer se não houver propósito de fim para ele e nenhuma funcionalidade externa estabelecida.” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 91-92)

Enfim, que, pelo estudar exercita-se o silêncio, habitam-se espaços e trajetos, cria-se trilhas, num ato solitário e ou em (com)-panhia, onde matemática e o ensino da matemática aparecem como problemáticas de estudo. E que fique o convite de quem sabe continuar a conversa “outra vez, de novo, mais uma vez” do que podem as escritas e leituras com professores e professoras que ensinam matemática?, em especial, quando se concebe que a escrita (letras e números) e a leitura estão à disposição de todos os professores que ensinam matemática, igualmente de todos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

BRIGO, J. FLORES, C. R. Sobre o estudar com professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a ideia de uma formação-trilha . **Boletim online de Educação Matemática**, v. 8, n.17, p. 232-248.
<https://doi.org/10.5965/2357724X08172020232>

BRIGO, J. Uma trilha com professoras que ensinam matemática: diários e encontros. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Trad. de P. P. Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

KOHAN, W. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. **Estudar=Estudiar**. Trad. de Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, J. Impedir que el mundo se deshaga: con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunicación del mundo. In: KOHAN, W. (Org.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018b.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **[P] de Professor**. São Carlos: Pedro e João, 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

RANCIÈRE, J. **O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. “Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica”. In: LARROSA, J. (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).