

O CONTO DA PANECÁSTICA:

a Ilha dos explicadores desiguais e/ou dos ensinadores iguais

The tale of Panectics: The island of unequal explainers and / or the same teacher's

Jussara Brigo¹

Mestre em Educação

brigojussara@gmail.com

Claudia Regina Flores²

Doutora em Educação

claudia.flores@ufsc.br

Resumo:

Este texto problematiza modos de subjetivar professores junto à formação continuada. A apresentação de um conto serve de potência para uma ação de movimento de pensamento (de uma pesquisa-processo) e acontece com personagens (professores que ensinam matemática na Educação Básica), que foram convidados a habitar um outro espaço, um tipo de espaço-cenário, uma Ilha nomeada formação de professores. O enredo deste conto foi inventado considerando alguns documentos normativos que atravessam a formação de professores, de modo a problematizar a formação continuada como um dispositivo de fabricar-formar. Para tanto, dialoga-se com autores tais como Jacques Rancière, Jan Masschelein e Jorge Larrosa. Consta-se que a Ilha, habitada por homens desiguais e numa ordem dos explicadores desiguais, poderá ser reinventada e, assim, povoada pela igualdade.

Palavras-chave do conto: cenário (Ilha/Formação de Professores), personagens (figuras reais/professores que ensinam matemática nos anos iniciais), enredo (Documentos Normativos/Dispositivos), ficção (Vertigem da Igualdade).

Abstract:

This text discusses subjective ways teachers with continuing education. The presentation of a tale serves as the power for a thought movement action (of a process research) and happens with characters (teachers who teach mathematics in basic education), who were invited to live in another space, a kind of scenery-space, an Island named teacher training. The plot of this tale was invented considering some normative documents that go through the formation of teachers,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da (UFSC). Professora de matemática da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

² Doutora. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Líder do Grupo de Estudos Contemporâneos e Educação Matemática (GECM), criado em 2009. Pesquisadora Produtividade CNPq.

in order to problematize the continuing formation as a fabricate-form device. To this end, it dialogues with authors such as Jacques Rancière, Jan Masschelein and Jorge Larrosa. It is said that the island, inhabited by unequal men and in an order of unequal explainers, could be reinvented and thus populated by equality.

Keywords of the tale: scenery (Island / Teacher Training), characters (real figures / teachers who teach mathematics in the early years), entanglement (Normative Documents / Devices), fiction (Equality Vertigo).

Quem conta um conto, talvez, pode aumentar uns pontos....

Eis um conto que se cata, que se colhe, que se cuida, que se canta, que se conta, que se corporifica, que se conversa, que se chora, que se cala, que se coça, que se caminha, que se corre, que se costura, que se chama, que (talvez) seja ciência, que se compartilha e que se convida. Eis o conto da Panecástica!

Introdução: em algumas palavras, o conto que se conta

*A panecástica não dizia a verdade,
nem pregava qualquer moral. Além disso,
era simples e fácil como um relato que
cada qual faz de suas aventuras intelectuais
(Jacques Rancière).*

O conto da Panecástica diz respeito à história que cada um de nós pode *inventar*³ com *alguma coisa*⁴, que desperta nosso *inter-esse*⁵ e chama nossa *atenção*⁶. Uma invenção que se dá a ler e/ou se materializa numa narrativa escrita.

A apresentação de um conto serve de potência para uma ação de movimento de pensamento (de uma pesquisa-processo) e acontece com *personagens* (professores que ensinam matemática na Educação Básica) que foram convidados a habitar um outro espaço, um tipo de espaço-cenário, uma *Ilha* nomeada formação de professores. O enredo deste conto foi inventado considerando alguns documentos normativos que atravessam a formação de professores. Os *personagens* deste conto são os únicos sujeitos reais, o restante são suposições, que aparentam *ficção*, pois “O que fazemos, o que dizemos nos tribunais, como nas assembleias, na guerra, é regido por suposições.

³ “E inventar é da mesma ordem que recordar” (RANCIÈRE, 2017, p. 46).

⁴ “Tudo está em tudo: a tautologia é a potência” (RANCIÈRE, 2017, p. 47).

⁵ “[...] é sempre algo fora de nós mesmos, algo que toca e nos leva a estudar, pensar e praticar” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 52).

⁶ “[...] o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade” (RANCIÈRE, 2017, p. 46).

Tudo é ficção: somente a consciência e a razão de cada um de nós é invariável” (RANCIÈRE, 2017, p. 117). E, talvez, também seja uma espécie de vertigem da igualdade, que se sonha acordada e se tenta expressar⁷ com palavras para presentificar os acontecimentos, do que se passa quando se tateiam⁸ alguns documentos normativos⁹, e se gaguejam¹⁰ algumas palavras que estão incorporadas na materialidade destes dispositivos¹¹. Será que em seu escopo, no olhar atento para com as palavras que compõem cada um dos documentos normativos, há lugar para autoformação¹² ou para um modo de sujeição¹³? Será que as palavras utilizadas nos princípios, nos fundamentos, na dinâmica formativa e nos procedimentos a serem observados nas políticas públicas e na gestão dos programas e cursos de formação continuada descritos nos documentos apresentam caminhos diversos que possam despertar o desejo do professor em habitar esse espaço? Ou ainda, será que as palavras utilizadas valorizam o professor como sujeito de ação (tudo aquilo que se faz para tornar-se potência para o acontecimento do sujeito) nesse espaço-processo?

Em uma *ficção* pode-se supor muitas coisas, em especial, inventa-se quais são os atributos do *cenário* (*Ilha/Formação de Professores*) e dos *personagens* (figuras reais/professores que ensinam matemática nos anos iniciais). As suposições e as problematizações de alguns documentos normativos, utilizados nesse conto, possibilitam tensionar algo instituído e pôr-se em movimento de pensamento.

Segundo Rancière (2017), um panecástico se interessa por todos os discursos, por todas as manifestações intelectuais e nem pensa em reconhecer uma hierarquia entre os oradores, nem entre seus discursos; ao contrário, seu interesse é verificar o que pode a igualdade de inteligência. Entende-se por igualdade de inteligência uma suposição filosófica (não se pode isolar ou medir duas inteligências “iguais”) que se interessa em explorar os poderes de cada homem quando ele se julga igual a todos os outros.

⁷ Maurente (2012).

⁸ Toneli et al. (2012).

⁹ A Lei nº 9394, de dezembro de 1996; a Lei nº 11738, de julho de 2008; e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

¹⁰ Barros e Zamboni (2012).

¹¹ Foucault (1990, p. 244); Deleuze (1990, p. 4-5).

¹² Leite (2011).

¹³ Foucault (2014a, p. 34).

Essa suposição de igualdade entre os sujeitos será potência para uma história que inventamos numa *Ilha*, com um terreno bastante cristalizado no mundo da educação, e na qual se problematizam os modos de povoá-la. Acreditamos que existem muitos modos de propor o povoamento de um território, mas supomos que a *Ilha*, no que se olha e se gagueja nos documentos normativos, está povoada por *explicadores desiguais* e, então, propõe-se sonhar com o que pode uma *Ilha* povoada por *ensinadores iguais*.

Os *explicadores desiguais* são mestres sábios, esclarecidos, cultos e de boa fé preocupados em aprimorar suas explicações e buscam constantemente serem compreendidos pelos outros, por isso almejam o aperfeiçoamento da maneira de se *fazer compreender* e “[...] compreender significa [...] que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2017, p. 25). Já os *ensinadores iguais* fogem dos sistemas explicativos, são os mestres ignorantes e emancipadores que sonham e perseguem um pensamento utópico¹⁴ que consiste no ensinar o que se ignora desde que se emancipe o ignorante e, assim “[...] O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade [...]” (RANCIÈRE, 2017, p. 34). Os *ensinadores iguais* se comunicam como artesões das palavras, ou seja, como “[...] alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso” (RANCIÈRE, 2017, p. 96-97).

CENÁRIO: uma Ilha nomeada Formação de Professores

Uma Ilha pode ser uma extensão de terra cercada de água por todos os lados, ou alguma coisa, figurada, colocada em jogo num conto para que se olhe com atenção para ela. Aqui a Ilha figura como sendo a formação de professores, um espaço-lugar bastante cristalizado. Alguns sujeitos, renomados e reconhecidos internacionalmente, já desenvolveram estudos sobre as sedimentações da Ilha e já traçaram algumas estradas, então pisar nela com os próprios pés, forjando outras trilhas, às vezes, é uma atitude arriscada para um sujeito desconhecido. É um território que sofre constantes mudanças nas políticas públicas para sua habitação. Para pisar na Ilha, estudá-la e habitá-la é importante saber alguns detalhes. Em particular, olhou-se para os modos como tem-se proposto habitar a Ilha no teor do que pregam os documentos normativos.

¹⁴ Masschelein, em uma disciplina ofertada no PPGET/UFSC, em 2018, nos apresenta com a fábula pedagógica da caverna a existência de pensamentos utópicos que têm fundamentando a escola.

Em especial, quando se olha para outras pesquisas que envolvem a área da *Ilha* (formação de professores que ensinam matemática) estamos ancorados na Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), fundada em 27 de janeiro de 1988, e que desempenha um papel importante no desenvolvimento da Educação Matemática no Brasil. Essa sociedade divide as pesquisas da *Ilha* (formação de professores) em diferentes focos de investigação e estudo, e sua classificação está de acordo com o objeto a ser estudado junto: a formação inicial; a formação do formador (sejam de professores que lecionam matemática na pedagogia e licenciatura em matemática e dos que não lecionam necessariamente na pedagogia e licenciatura em matemática); a formação continuada; os saberes docentes e os processos de constituição da identidade profissional. Esta classificação apresentada pela SBEM para a *Ilha* na contemporaneidade sofreu mudanças ao longo dos anos e não há um consenso entre os próprios pesquisadores que estudam essa temática. O panorama das pesquisas sobre o tema, feito pelas pesquisadoras Maíra e Paola, indica essas divergências e também aponta que “[...] a formação docente como tema está sendo destacados (sic) pela sua quantidade na pesquisa em Educação Matemática, basta verificar o número de trabalhos inscritos nos grupos de trabalhos (GT) do SIPEM (Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática)” (OLIVEIRA; FRANÇA, 2017, p. 1).

Nesse sentido, faz-se necessário indicar em que parte desta *Ilha*, chamada formação de professores, estamos assentando nosso estudo. Assim, nossa atenção estará ancorada nas experiências formais e informais da formação “continuada”. A palavra “continuada” e seus possíveis “sinônimos” serão colocados entre “aspas”, como uma marcação de alerta para que se olhe com atenção para ela. Já as palavras escritas no estilo itálico fazem parte de um pensamento filosófico que sente no caminhar¹⁵ a potência para despertar outros olhares, outros pensamentos, outros espaços e outros.

A *Ilha* vista pelos documentos normativos: na ordem dos explicadores desiguais

As demarcações de uma Ilha podem ser visíveis ou invisíveis, e os modos de povoá-la podem emergir de diferentes dispositivos, épocas, locais, com diferentes intencionalidades, podendo ou não fomentar a igualdade dos sujeitos que nela habitam. Na Ilha, que compõe o cenário deste conto, vivem diferentes figuras reais (figuras

¹⁵ Para caminhar ancora-se em Jan Masschelein, Maarten Simons, Jacques Rancière, Jorge Larrosa.

pedagógicas e não pedagógicas), algumas delas fincam estacas e fazem trilhos para normatizar as pegadas dos demais habitantes sobre a Ilha, com o propósito de, muitas vezes, explicar como se deve habitar e pisar sobre ela. No entanto, com o olhar atento e demorado, pode-se perceber com o passar do tempo que algumas estacas e alguns trilhos vão se modificando, se movendo, se aprofundando, se alargando, se alterando, se intensificando e parecem sempre em vias de fazerem-se. Eis algumas marcas das estacas e dos trilhos sobre a Ilha que despertam nossa atenção, eis alguns documentos normativos.

Em especial, as análises históricas revelam que a *Ilha* (formação de professores) no Brasil tem uma trajetória legislativa marcada por diferentes concepções incorporadas nos documentos que estabelecem regras, diretrizes ou características para as atividades docentes. O pesquisador Saviani (2009) analisou a formação de professores e seus aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro utilizando as leis como objeto de pesquisa. De modo resumido, sua análise aponta que a questão da formação de professores é atravessada por situações embaraçosas com duas saídas igualmente difíceis que colocam a “[...] formação de professores diante do confronto entre os dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 151).

Antes de ler-gaguejar-estudar cada palavra que compõe os documentos normativos a respeito da *Ilha* (formação de professores), faz-se necessário demarcar que a trajetória legislativa acerca dos espaços da formação inicial e continuada - no que tange tanto os direitos e quanto os deveres dos profissionais do campo da educação - também está atravessada por longas lutas de uma categoria de profissionais para garantir a existência desses espaços. Nesse sentido, a leitura e o olhar consideram estes aspectos e, também, problematizam o modo como a dimensão do sujeito professor e o espaço de formação “continuada” estão incorporados em seu escopo.

Atualmente *algumas estacas estão fincadas na Ilha*, em especial, duas leis e uma resolução: Lei nº 9394, de dezembro de 1996; Lei nº 11738, de julho de 2008; e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

A *estaca* nomeada de Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu escopo as diretrizes e bases da educação nacional e nela as figuras pedagógicas (professores) que vejo sobre a *Ilha* têm como deveres:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos estudantes; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao **desenvolvimento profissional**; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13, grifo nosso).

O parágrafo V contempla as dimensões da atividade pedagógica, dentre elas apresentam-se: ministrar aulas; participar dos períodos de planejamento e avaliação; e participar dos períodos para o desenvolvimento profissional. Observa-se que o desenvolvimento profissional contemplaria um espaço (garantido na sua jornada de trabalho) para que o professor pudesse ter ação e ato de se “desenvolver”.

Mais adiante, nesta mesma *estaca*, são apresentados dois fundamentos para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, art. 61)

A atenção, para estes fundamentos, será para o conjunto de palavras apresentadas no parágrafo 1º, ou seja, “capacitação em serviço”. Considerando-se a etimologia da palavra capacitação, tem-se ‘capacitar + ção’, e capacitar pode significar “Ficar ou se tornar apto; fazer com que alguém se torne hábil; habilitar-se”. Então, o exercício que se faz aqui em relação à palavra “capacitação” e ao que a acompanha, “em serviço”, é o de pensar, em especial, quais os efeitos da junção de três palavras? Será que seu apontamento no escopo da LEI promove a valorização do(a) professor(a) no sentido de um dia ele(a) ser e estar apto a exercer seu *ofício*¹⁶? Talvez, outras palavras pudessem ser utilizadas no lugar de “capacitação” para promover a valorização do professor como, por exemplo: “estudo em serviço” e “instrução em serviço”.

Além destes fundamentos, a estaca Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, direitos como:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento

¹⁶ Pensando com Jorge e Karen, o ofício de professor tem a ver com artesanaria, sendo um modo de ser e de atuar, um hábito, um costume cotidiano (LARROSA; RECHIA, 2018).

periódico remunerado para este fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, art. 67)

No parágrafo V, se estabelece que sejam incluídos na carga de trabalho do professor os períodos de estudos, planejamento e avaliação. Nesse sentido, estudar é um direito do professor para o exercício de seu *ofício* e deve fazer parte da sua jornada de trabalho.

A outra *estaca* nomeada de Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008, regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e estabelece no parágrafo 4º a organização da jornada de trabalho para a qual “[...] observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1). Entende-se com essa composição que ainda restam 1/3 de carga horária para que os professores não ministrem aulas conforme legislado no artigo 67, parágrafo V, da LDB.

A *estaca* nomeada de Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, de esfera Nacional e expedida pelo Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação, define, apresenta e fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ela especifica a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas; II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa; III - orientação e acompanhamento de estudantes; IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas; V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola; VII - atividades de desenvolvimento profissional; VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015, art. 18).

A Resolução nº 2/2015 estabelece no capítulo VI a “formação continuada”¹⁷ dos profissionais do Magistério do seguinte modo:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal

¹⁷ As aspas apresentam um olhar atento para o verbete formação continuada.

finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, art. 16).

Nesse trecho, as palavras empregadas na estaca acenam para as dimensões subjetivas, coletivas, organizacionais e profissionais dos habitantes da *Ilha*, e ainda, classificando-a como “formação continuada” (contínua, prolongada e incessante que parece não ter fim e nunca acabar) que vai além de uma formação mínima, levantando a dúvida se algum dia os habitantes da *Ilha* serão, no “mínimo”, professores. Observa-se, nesta estaca, que estão em jogo o movimento do coletivo e das organizações para que o profissional do magistério repense sobre o seu processo pedagógico e busque “aperfeiçoamento” (melhoria, aprimoramento e evolução) dos seus saberes e valores nesse espaço, ou seja, parece que sempre haverá alguém e/ou alguma coisa (um formador, uma organização, um documento normativo, um livro guia, ou qualquer outra coisa) que explique ao professor o que é mais adequado (mais proveitoso, mais vantajoso, mais motivador, mais inovador, mais...e mais... etc...) enfim, tantas outras coisas que se afirmam para que o professor esteja apto para o “mercado”, para exercer sua “profissão”¹⁸ e para habitar a *Ilha*.

Nota-se ainda, pelas palavras apresentadas no escopo do documento, que a “formação continuada” pode ser concebida como um processo que tem como finalidade o repensar do processo pedagógico, com intuito de promover a reflexão sobre a sua prática e a busca por “aperfeiçoamento”. E, na medida em que se estabelece para o professor um espaço de “formação continuada” para “aperfeiçoamento” - aproximar-se da perfeição - é porque tem para esse profissional-professor, já formado, mas em/de/formação, um formato desejado. Com os ecos destas palavras, pode-se pensar que se tem um professor desejado-fabricado com aparatos técnicos, pedagógicos, éticos e políticos nesses espaços.

Seguindo a resolução nacional, no artigo 17, artigo único, em especial nos itens II e III, estes ecos ficam mais intensos. O item II descreve que na formação “continuada” tem-se “a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia”. Já o item III destaca “o respeito

¹⁸ A palavra profissão se encontra contaminada por ideologias que não valorizam as mãos e as maneiras de ser e estar professora, em especial, “[...] pela ideologia do profissionalismo e da profissionalização. É aí, nas profissões profissionalizadas, que e se deslocaram das competências, das capacidades, dos saberes técnicos e dos modos do fazer mais sofisticado e bem feito” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 319).

ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”. Em ambos os trechos descritos, é possível notar aspectos que proporcionam “ruídos” de que a formação “continuada” é um modo de subjetivar o professor. Entende-se que, por se tratar de uma legislação de esfera nacional, isso atravessa as legislações locais, ou seja, intenciona-se tornar comuns os procedimentos a partir dos quais os cursos para a formação “continuada” devem se organizar, converte-se numa regulação social do sujeito docente. Portanto, a legislação nacional nos parece ser uma estaca bastante cristalizada na *Ilha*, apresentando aspectos que indicam como o sujeito docente pode ser “produzido” e, talvez isso (*pelo menos é o que se ouve de um casal falante que anda sem parar pela Ilha*), possa desqualificar o *ofício* de professor, ou o que consiste ser verdadeiramente um professor, “[...] isso que o constitui e o institui como professor, isso que faz um professor no exercício mesmo de ser professor. [...] supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 315-316), e isso “[...] não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados mas com ser ‘de verdade’ (seja isso o que seja); o que incorpora uma série de hábitos que constroem ethos, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 320).

Pode-se ver, *nestas estacas fincadas na Ilha* e analisadas com o formato de legislações propostas, um modelo cíclico de formação “continuada”. Para Montecino (2017), esta perspectiva não está presente apenas nos documentos normativos, ele menciona que é possível afirmar que a pesquisa no campo da educação matemática tem-se tornado uma *Tecnologia do Eu*¹⁹ que regula as condutas dos professores de matemática em direção a um modelo desejado de professor de matemática, e talvez aí tem-se um despertar de modelo para os habitantes da *Ilha*:

¹⁹ O autor opera com as ideias de Foucault em relação a Subjetividade e Verdade.

Figura 1: Modelo de Formação



Fonte: Elaborada pelas autoras

Vê-se, na Figura 1, a criação de um modelo do processo para a formação continuada que parte do professor (sujeito) na busca por um professor desejado (sujeito fabricado).

Problematizar a normatização da “formação continuada” instituída *nestas estacas* é uma tentativa de indagar *os trilhos que se apresentam* e a ordem estabelecida de “verdade” assentada nesse “modelo” de “formação continuada” proposto legalmente. É questionar a “naturalidade” disso, ou seja, por que isso é desse modo e não de outro? Por que temos estes trilhos normativos e não outros? Porque parece que precisamos de alguma coisa que dispare um modo de sujeição, ou seja, “[...] à maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 2014b, p. 34). O que significa, entretanto, olhar com atenção e gaguejar algumas palavras que compõem o escopo de cada documento e entender as “regras” cristalizadas, questionar a naturalidade do “modelo” proposto e colocar as palavras dispostas nestas normas sob suspeitas, para, quem sabe, instigar outras relações do sujeito para com as normas, do sujeito para com as práticas, do sujeito para com os espaços, pois “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 12).

Alguns detalhes que atravessam a formação “continuada” através dos documentos normativos podem fomentar a “produção” de um tipo de sujeito docente. Esse exercício de pensar possibilitou-nos estabelecer uma formação “continuada” como um dispositivo de fabricar-formar. E, dispositivo, em sua noção foucaultiana, se refere a

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a Rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2009, p. 244).

Com Foucault, pensa-se, ainda, que a relação entre os elementos do dispositivo indica a existência de mudança de posições e modificação de funções. Para ele, um dispositivo responde sempre a uma urgência, que se revela por sua função estratégica ou dominante e, nesse sentido, é que se precisa deslocar e perturbar as engrenagens para, talvez, interromper ou desligar a “máquina continuada” de professores.

Portanto, problematiza-se a *Ilha*, a formação “continuada” de professores, no teor do que pregam os documentos oficiais, ao dirigir-se a tal formação como condição necessária para repensar os processos pedagógicos, os saberes e os valores da educação. Associa-se a isso o pressuposto de que o professor em serviço deverá estar em constante formação, por ser um ser profissional incompleto e em desenvolvimento, devendo reaprender e adquirir constantemente novas metodologias de ensino, aprimorar seus conhecimentos de conteúdo, de didática, entre outros, que colocam o professor numa relação de desigualdade, como um espírito inferior que se encontra numa condição desigual aos que explicam a ele o que tem que ser ensinado e, ainda, que nunca sabe o suficiente, precisando se aperfeiçoar com espíritos superiores. Estes aspectos fazem com que a *Ilha* seja habitada por homens desiguais, numa ordem dos *explicadores desiguais*, ou seja, de modo a propagar as explicações de desigualdade, a crer na sua realidade e a “[...] imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida, sobretudo nas classes mais baixas, a ideia de que a superioridade é tão somente uma ficção convencional” (RANCIÈRE, 2017, p. 151).

A Ilha vista pelos panecásticos: a ordem dos ensinadores iguais

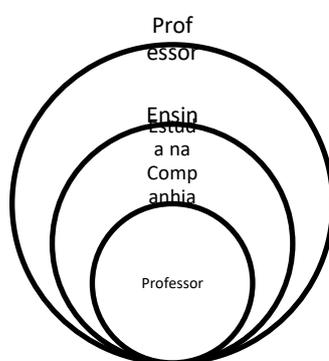
Será possível abandonar as engrenagens da máquina de formação para com os habitantes da *Ilha*? Será possível “[...] fazer circular a energia elétrica da emancipação” (RANCIÈRE, 2017, p. 151)? Entende-se por emancipação a “diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2017, p. 32),

ou a “[...] tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual; fórmula cartesiana da igualdade, posta ao revés” (RANCIÈRE, 2017, p. 60).

Acreditamos que seja possível imaginar uma *Ilha* de emancipados, sujeitos que andem com os próprios pés, que trilhem suas próprias trilhas quando não nos contentamos em apenas sermos figuras pedagógicas, mas pretendemos fazer de todo trabalho um meio de expressão, quando não nos contentamos em sentir, mas buscamos partilhá-los. Assim, os sujeitos que fazem, que escrevem, que falam do que fazem e transformam o que fazem e sabem, compreenderiam que ninguém nasce com mais inteligência do que seu vizinho que habita a *Ilha*. Para unir o gênero humano não há melhor laço do que essa inteligência idêntica em todos. Desse modo, quem sabe, possamos suspender o funcionamento da “máquina de formação” e *profanar* outros usos, outros espaços.

Nos estudos de Flores (2017), com Agamben (2007), profanar “só é possível se o homem desativar o velho uso que o habitou, tornando-o inoperante, e assumir a vida como jogo, como arte de viver, tentando pensar, pensando” (FLORES, 2017, p. 179). Para os filósofos Masschelein e Simons (2017, p. 39), o termo profanação refere-se “[...] a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos os sujeitos à (re)apropriação de significado”. Disto, entendemos que a formação de professores envolve ir além do seu próprio mundo da vida, por meio da prática e do estudo. O “eu” do professor é suspenso (é um “eu” colocado entre parênteses), um eu profano que não pode ser produzido, ou seja, não se pode dar ao professor uma forma ou uma configuração específica.

Figura 2: Profanar com as camadas do ofício



Fonte: Elaborada pelas autoras

Propõe-se, com a Figura 2, uma outra posição para o professor junto a formação “continuada”, na qual se considera o professor (sua subjetividade), seu ofício (sua maneira de ser e estar no ofício), e se busca nos artefatos desse ofício despertar o interesse pelo estudo (um estudo acompanhado) pela potência de ensinar (de abrir o mundo).

E, com isso, talvez, ler, estudar, escrever, trilhar, palavrar, encontrar e conversar regularmente na escola, abrindo espaço de pesquisa, estabelecendo com os profissionais da escola encontros periódicos para discutir, acompanhar a escola básica e propor outros espaços com os professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, em particular, encontros em que o deslocamento do “faça como eu” para o “faça comigo” seja uma invenção possível. Por aí que caminhamos e tentamos tracejar maneiras outras de pensar a formação continuada de professores.

Veamos o que aconteceu com a pesquisa de Wagner (2017), na qual problematizou-se a formação de professores que relaciona Arte e Matemática por meio de imagens de pinturas e que movimentou visualidades docentes. Analisaram-se os discursos relacionados às práticas matemáticas de olhar, disparados e atravessados por elas. Sua tese lançou convites como possibilidades de encontros que potencializem, de um lado, a problematização de práticas visuais em Matemática, e de outro, os modos de fazer formação de professores. Sua pesquisa utilizou a problematização como um exercício que provoque pensar para além do pensado e provocou questionamentos com o desejo de desestabilizar certezas e provocar questionamentos acerca das visualidades docentes movimentadas em uma formação, que relaciona Matemática e Arte. A autora aponta o modo como viu-se sufocada no momento de análise e de escrita de sua tese, em especial, “O propósito de assinalar respostas, apontando modos corretos de ver ou operar com as visualidades produzidas no espaço de formação” (WAGNER, 2017, p. 184) e esse sentimento produziu outros olhares para a formação de professores que ensinam matemática. Observa-se que sua pesquisa foi pensada e planejada para ser um espaço de formação emancipadora e libertadora, mas que não deixou de ser mais uma, entre aquelas dos explicadores embrutecedores, pois afirma que a “[...] formação na forma de oficinas operou como um dispositivo mantenedor de práticas vigentes” (WAGNER, 2017, p. 184). Então, a autora, em suas considerações finais, abre brechas para pensar sobre como seria possível outras formas de formação de professores que ensinam matemática.

Atualmente, com a pesquisa de doutorado em andamento, estamos buscando outros deslocamentos para habitar a *Ilha*, em especial, experimentarem-se espaços múltiplos, espaços de abertura, espaços outros, espaços de formação que não se fixam nisso ou naquilo, mas que se movimentam pelas pegadas, pelas palavras, pelos pensamentos e pelas possibilidades de habitar o espaço e de abrir espaço para a liberdade, entre estes, trilhar-se. E, talvez, expor-se! Arriscar-se! Perder-se! Experimentar-se! Pesquisar-se! Estar lá! Estar juntos! Deslocar-se com os próprios pés e ver o que acontece quando se supõe uma *Ilha* habitada por *ensinadores iguais*.

Considerações Finais: F-início do Conto

Entendemos que uma *Ilha* pode ser povoada de outras maneiras e, em particular, olhamos para duas delas: seja por *explicadores desiguais* (as estacas da legislação mostram que estas figuras habitam a *Ilha*), mas que também podemos sonhar com que ela possa ser povoada por *ensinadores iguais*. A igualdade não se concede, nem se reivindica, ela se pratica, ela se verifica, ela se supõe. A igualdade não é um objetivo a ser alcançado, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância. Viva a Filosofia Panecástica! Ela é potência para outras histórias, final de uma e início de outras, o fim como abertura para outros inícios, f-início de outros contos. Ela se entrega ao prazer da imaginação, sem ter qualquer conta a prestar à verdade...

Então imagine, sonhe e pense... **O que pode um conto panecástico com professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental?**

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei Federal n.º 11.738/2008**. Instituir o Piso Salarial Profissional Nacional Para os Profissionais Do Magistério Público Da Educação Básica. Brasília, 2008.

BARROS, M. E. B. de; ZAMBONI, J. Gaguejar. In: FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263p. p. 121-123.

DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: _____. **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. pp. 155-161.

FLORES, C. R. In-fante e Profanação do Dispositivo da Aprendizagem Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**. Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, vol. 10, n. 22, p. 171-182, 2017.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 319p.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 276p.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009. p. 243-276.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

_____. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. 319p

LARROSA, J.; RECHIA, K. **[P] de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532p.

LEITE, C. D. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 166p.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).174p.

MAURENTE, S. Vanessa. Expressar. In: FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263p. p. 109-111.

MONTECINO, A. **The mathematics teacher's quasi-Darwianism**. Problematizing the mathematics education research. Paper presented at the 10th Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 10), Dublin, Ireland, 2017.

OLIVEIRA, M. M.; FRANÇA, P. L. Panorama das Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática. Juiz de Fora, Mg: Ufjf, 2017. 13 p. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/coloquioedumat/files/2017/10/PANORAMA-DAS-PESQUISAS-SOBRE-FORMACAO-DE-PROFESSORES-QUE-ENSINAM-MATEMATICA.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 191p.

SBEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2019, **Ementa GT 7**.

Disponível em:

<<http://www.sbemBrasil.org.br/sbemBrasil/index.php/component/content/article/81-grupo-de-trabalho/566-ementa-gt07>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

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). 318p. p. 41-64.

TONELI, M. J. F.; ADRIÃO, K. G.; CABRAL, A. G. Tatear. In: FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263p. p. 227-229.

WAGNER, Débora Regina. **Visualidades movimentadas em oficinas-dispositivo pedagógico: um encontro entre imagens da arte e professores que ensinam matemática**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Recebido em 24 de abril de 2019.

Aprovado em 03 de novembro de 2019.