

Matemática e Arte: movimentos insubordinados em uma sala de aula da Licenciatura em Educação do Campo

Mathematics and Art: insubordinate movements in a Countryside Teachers' Education classroom

[DOI: 10.37001/ripem.v9i3.2365](https://doi.org/10.37001/ripem.v9i3.2365)

Débora Regina Wagner
Universidade Federal de Santa Catarina
debora.wagner@ufsc.br

Resumo

As seguintes perguntas-problema: Ao que e como nos tornamos sensíveis num espaço de formação que reúne matemática, arte e educação do campo? Que forças e que quereres nos movimentam a pensar numa educação do campo agenciada pela matemática e pela arte? movimentam e dão o tom problematizador desta escrita insubordinadamente criativa. Tais perguntas operaram como disparadores em uma oficina que reuniu matemática, imagens da arte, estudantes e uma professora-pesquisadora em uma sala de aula de 7ª fase de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. O que se deseja é desassossegar as ideias e fazer pensar, não com o intuito de entender e se conformar diante daquilo que problematizamos, mas de propor movimentos insubordinados que se façam na contramão do constituído, do engessado, e que criem condições para a emergência de outras formas de se fazer educação matemática, abrindo espaços para outro experimentar, outro viver, outro sentir.

Palavras-chave: Matemática. Arte. Educação do Campo. Formação de professores. Exercícios do pensar.

Abstract

To what and how do we become sensitive in an education space that brings together mathematics, art and countryside education? What do forces and desires move us to think on countryside education governed by mathematics and art? These problem-questions guide and set the problematizing tone of this insubordinately creative writing. They operated as triggers in a workshop that brought together mathematics, art images, students and a teacher-researcher in a 7th phase class of teachers' education degree program in countryside education. Our aim is to shake up ideas and to make people think, not with the intention of understanding and conforming to what we problematize, but rather to propose insubordinate movements that go against the status quo and canned ideas. Movements, which create conditions for the emergence of other ways to approach Mathematics Education, make a different way of experiencing, living and feeling.

Keywords: Mathematics. Art. Field Education. Teacher training. Exercises of thought.

1 Para começar

*“Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
Caminante, no hay camino:
se hace camino ao andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se vê la senda que nunca
se há de volver a pisar.
Caminante, no hay camino
sino estelas en la mar”.*

Antonio Machado

Em uma das aulas da disciplina de Laboratório que acontece na 7ª fase do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, propôs-se a realização de uma atividade em forma de oficina, envolvendo a matemática e a arte. Nela, imagens da arte foram tomadas como dispositivos e como lugar de potência para o exercício de pensar¹ matemático. Nesse espaço, duas perguntas tinham como propósito movimentar pensamentos e agenciar problemas. Eram elas: Ao que e como nos tornamos sensíveis num espaço de formação que reúne matemática, arte e educação do campo? Que forças e que querer nos movimentam a pensar numa educação do campo agenciada pela matemática e pela arte? A intenção não era respondê-las, mas antes, torná-las problema, rompendo limites e produzindo inquietudes, fazendo das imagens lugar de subversão de palavras, e, sobremaneira, “espaço dado ao "imaginário humano", individual e social, para ousar reivindicar e roer - também - um pedaço da realidade” (Samain, 2003, p.48).

Além disso, destaca-se que tanto o exercício de pensar que propomos na oficina, quanto à escrita deste artigo, ambos não tomam como pressuposto ensinar matemática por meio da arte ou ainda, não visam ensinar aos licenciandos em Educação do Campo uma técnica ou um modo específico de como ensinar matemática por meio da arte. Em outras palavras, não se deseja ensinar como relacionar matemática e arte pelos caminhos da interdisciplinaridade ou outros caminhos quaisquer, porque o que se deseja não é ensinar caminhos, mas, antes, caminhar, experimentar, aventurar, promover encontros, exercitar pensamentos, produzir espaços de sensibilidade voltados para a escuta daquilo que, por ventura, nos escapa.

Assim, considerando que

Nós, educadores matemáticos, precisamos ousar, em nossa produção de conhecimento, de forma autônoma, a partir de nossas visões de mundo, constituídas por crenças e concepções adquiridas ao longo de nossas vidas, mas lembrando-nos sempre de considerar, nos processos de interações sociais dos

¹ “Exercícios de pensar”, em que pensar “se constitui em um ato criativo produzido na perturbação que os arranjos produzidos sofrem quando não mais conseguem sustentar um território existencial.” (LEMONS, ROCHA, 2012, p.183)

espaços formativos, a heterogeneidade e a diversidade (D'Ambrosio, Lopes, 2015, p.10).

Pode-se dizer, portanto, que o que se deseja está na ordem do insubordinado: tem a ver com o desassossego de ideias, espaço onde certezas e métodos abrem brechas para as problematizações, colocando-nos num movimento que toma a arte enquanto lugar de potência para o exercício de pensar matemático. Ora, isso não significa, de modo algum, negar o acesso ao conhecimento e a possibilidade de aprender conceitos matemáticos construídos historicamente, mas criar espaços de abertura onde possamos pensar e dar a pensar, tomando a matemática e a arte como espaços de potência que criam condições para que nos (re)inventemos como professores levando em conta outros sentidos. Poderíamos, ainda, tomar o encontro da matemática com a arte como espaços de travessias onde os estudantes e futuros professores do campo possam “aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar: à procura da própria voz, à escolha do seu próprio caminho” (Ostetto, 2014, p.170), provocando-os a pensar para além daquilo que vem se pensando acerca das práticas educativas no campo da Educação Matemática.

Sendo assim, este artigo se dá como um exercício analítico acerca do aprender matemática, tomando imagens da arte, particularmente, pinturas de artistas brasileiros como lugar estratégico a fim de propor exercícios de pensar.

2 Insubordinando (a si e aos outros) com matemática e arte

Escritas no quadro branco de uma sala de aula duas perguntas-provocadoras davam algumas pistas de possíveis lugares por onde nos movimentaríamos naquela tarde:

Ao que e como nos tornamos sensíveis num espaço de formação que reúne matemática, arte e educação do campo?

Que forças e que quereres nos movimentam a pensar numa educação do campo agenciada pela matemática e pela arte?

Antes de nos encontrarmos com estas duas perguntas estávamos todos (professora e estudantes) do lado de fora da sala. Portas fechadas. A voz da professora ressoa, se espalha e ecoa pelo corredor. A leitura de um fragmento de texto se oferece como convite à escuta e, talvez, a invenção de um espaço no entre do fora e dentro da sala para escutar, pensar e ensinar outras coisas:

Toda imagem nos oferece algo para pensar: ora um pedaço de real para roer, ora uma faísca de imaginário para sonhar” (Samain, 2012, p. 23). Imagens funcionam como potencializadoras de pensamentos. Elas provocam e instigam a pensar com elas, sobre elas, através delas. Agridem o imaginário, desestabilizam certezas, provocam risos e repulsas, confortam e repelem, chocam, desencadeiam sentimentos e afetos em quem as olha. Acendem lembranças e incitam memórias. Imagens veiculam pensamentos, na medida em que carregam consigo algo do objeto representado, seja este algo o pensamento daquele que a produziu, seja os pensamentos de todos aqueles que a olharam. Em outras palavras, imagem é “memória de memórias” (Samain, 2012, p. 22), restos de tempos que ao viver e sobreviver atravessa o tempo histórico gerando outros sentidos, outros acontecimentos. Como lugar de processo vivo, imagem “é forma que pensa” (Samain, 2012, p. 23). Pensa não por ser humanizada – muito embora ao despertar memórias, provocar os sentidos e os sentimentos, uma imagem torna-se carregada de humanidade. Pensa, pois integra um sistema pelo qual circulam pensamentos, sendo ela mesma parte destes pensamentos. Pensa ao se conectar com ela mesma, com

aquele que a produziu, com aqueles que a observam, num tempo e num espaço histórico de sua própria produção. Pensa, pois não cessa de arder, de queimar, e de se atualizar e ritualizar (Didi-Huberman, 2006). É viajante, é passageira no tempo. É devir. Mas afinal, o que podem as imagens em uma formação de professores? O podem as imagens junto a uma formação que se propõe relacionar matemática com arte? (Wagner, 2017, p. 73-74).

Abre-se a porta. A abertura da porta dá-se como convite para que os estudantes entrem na sala como de costume, mas que ao entrarem também habitem o espaço de sala de aula.

As imagens estão ali, dispostas no chão, sob a forma de círculo. Umas maiores, outras menores, umas mais coloridas que as outras. São imagens de pinturas de artistas brasileiros, dentre eles, muitos catarinenses. Misturado às imagens, estavam frases, fragmentos de textos, cartolinas e folhas coloridas, réguas, colas, tesouras, canetinhas de muitas cores.

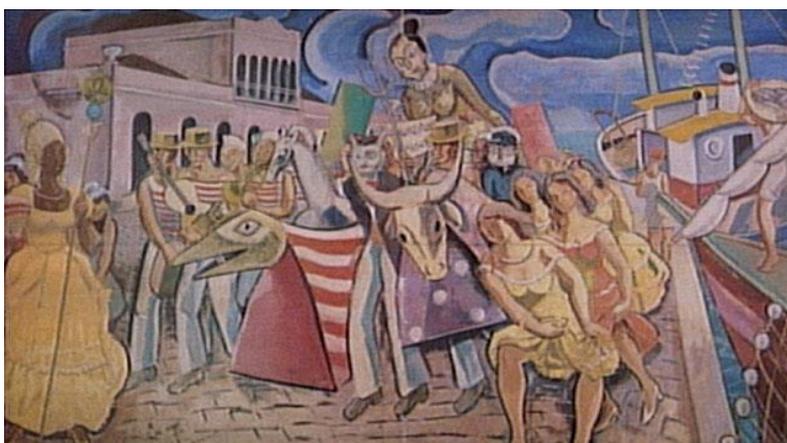
A professora convidou todos a se sentarem no chão, circundando as imagens e os objetos que ali se encontravam, a fim de observar, olhar, manipular, interagir, vibrar, sonhar, imaginar, enfim, encontrar-se com imagens e pensar com e sobre elas. A aposta é encontrar-se com a arte e propor exercícios de pensar matemática com elas. É ainda, pensar nas potencialidades que encontros entre a arte e a matemática podem provocar nas salas de aula de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. E ainda, na potência desses encontros nas e para uma Educação do Campo, em escolas do Campo.

Estudantes reuniram-se em torno das imagens e objetos, sentaram-se no chão da sala e permitiram-se entregar àquele momento.

De início, cada estudante deveria escolher uma ou mais imagens que, de algum modo, os tocassem.

Olhares despreziosos misturaram-se a olhares curiosos. Alguns atentos, em busca de algo certo para olhar, outros, inquietos passeavam pelas imagens, permitindo-se o encontro demorado com elas.

Figura 1: Boi de mamão. Martinho de Haro, 1971.



Fonte: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3695/boi-de-mamao>>

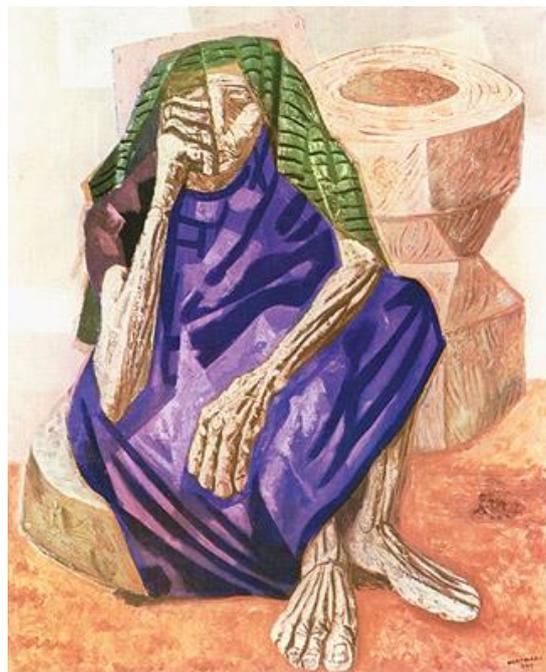
E o que movimentou as escolhas das imagens?

A escolha das imagens, como diz uma estudante, remete a efervescência do momento em que se vive. Eles as escolhem, porque de algum modo, dizem alguma coisa do momento de suas vidas. E, talvez, tem a ver com crenças, ideias, vivências, atitudes, sonhos e projetos.

Sentimentos, cores, formas, memórias, estranhamentos, lugar de aconchego, aspectos sociais, étnico-raciais, feministas, movimentam olhares e agenciam afetos. As escolhas estão carregadas do presente, na medida em que revelam desejos, forças, querereres que povoam, movimentam e atravessam os discursos dos estudantes.

As cores atraem. As formas geométricas dão pistas para pensar em possibilidades matemáticas junto às imagens. Para além das formas, sentimentos pulsam, transbordam e remetem a matemática: “é interessante e legal pensar em uma imagem triste, ela remete a tristeza da matemática. A matemática também se torna triste ao se mostrar incompreensível”. Para muitos a matemática é correlata de um discurso movido pela impossibilidade de aprendê-la. É lugar do não sabido, do não dominado, de um saber que se produz e é produzido por poucos e para poucos, nascidos com habilidades matemáticas genéticas e inatas. As práticas matemáticas vivenciadas pelos estudantes ao longo de sua vida estudantil vinculam-se, dentre outras coisas, à tristeza e às lembranças – muitas delas negativas – que marcaram o período escolar.

Figura 2: Mulher no pilão. Cândido Portinari, 1945.



Fonte: <<http://www.portinari.org.br/#!/acervo/obra/905>>

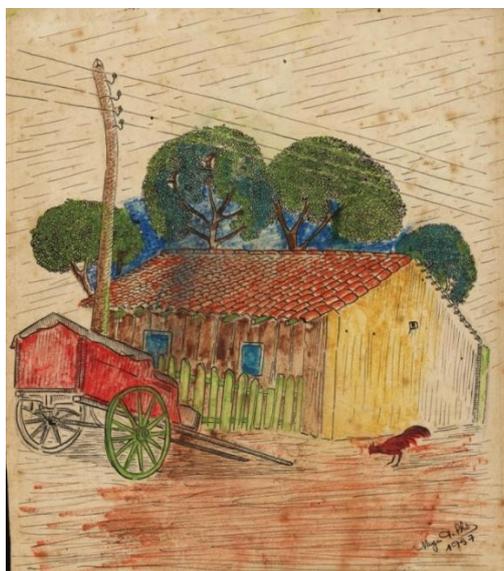
Uma das imagens (Figura 3) revira o baú de memórias dos estudantes trazendo à tona lembranças de lugares onde a vida acontece em outro tempo e de outro modo. A velha cerca de madeira, o galo ciscando no terreiro, uma casa singela e uma carroça estacionada em frente a ela se encontram com a calma, com a paz e com o aconchego do campo. É também lugar de encontro entre passado e presente, na medida em que se mistura à paisagem modos de vida que trazem à tona um espaço construído, ao mesmo

tempo, pelo chão de terra, a carroça e a rede elétrica, símbolo do progresso e do desenvolvimento moderno.

O campo é para a maior parte dos estudantes desta turma lugar de morada, de vida, de trabalho e sustento das famílias. Talvez, por esse motivo (ou por outros que não conhecemos) há algo na imagem que toca, anima (ou fere), aguçando o imaginário, movimentando lembranças e provocando sentidos outros. Enfim, é a imagem oferecendo-se como um pedaço de real para roer (Samain, 2003). A imagem, neste caso, a pintura

(...) é um advento/evento estruturado, um "fenômeno" (aparição, manifestação) estruturado, uma estrutura que conecta um conjunto de elementos e de formas que se pensam entre si: "Não existe imagem simples. Qualquer imagem, cotidiana, faz parte de um sistema, vago e complicado, graça ao qual habito o mundo e graça ao qual o mundo me habita" (Godard 1974, apud Samain, 2003, p.56).

Figura 3: Casario. Ernesto Meyer Filho, 1957.



Fonte: <<http://www.institutomeyerfilho.org.br/pagina-meyer-filho/23/obras>>

Por entre olhares e conversas, duas perguntas transbordam do quadro, invadem o espaço da sala, embriagam-se de vida, inventam problemas e convidam o grupo a pensar:

Ao que e como nos tornamos sensíveis num espaço de formação que reúne matemática, arte e educação do campo?

Que forças e que quereres nos movimentam a pensar numa educação do campo agenciada pela matemática e pela arte?

No embalo das perguntas-provocadoras os estudantes deveriam – isso poderia ser feito em grupo, dupla, trio ou individualmente –, usar o material disposto na sala para materializar as provocações incitadas pelas perguntas. Neste movimento, as imagens foram tomadas enquanto espaço de potência, lugar de atravessamentos, onde matemática, educação do campo e outros saberes pudessem dialogar e produzir sentidos e afetos.

O exercício não propunha um roteiro. Não havia uma lição a ser ensinada, nem mesmo professor na condição de ensinar e estudantes na condição de aprender. Estavam todos em condições de igualdade, na medida em que as perguntas lançadas não exigiam

dos estudantes nenhum tipo de talento, dom ou habilidade superior para pensar, criar ou inventar. Tratava-se, pois de

Uma experiência que não se refere a um tempo ou ambiente de aprendizagem, mas à ideia partilhada, à existência de um mundo comum, tendo na transmissão e na transmissibilidade sua condição de permanência, de durabilidade. Importante dizer que a especificidade desta forma de transmissão não é aquilo que se transmite pela sabedoria e conhecimento do mais velho para o mais novo, do professor para o aluno. O sentido não é comunicado, mas comunica alguma coisa. O que não significa, também, que se trata de um espaço vazio, ou que não havia nada para aprender ou para ser investigado (Flores, 2017, p.183).

Sem anúncios, o círculo formado por pessoas e objetos se desfez e os estudantes se esparramaram pela sala de aula. Sentados no chão, misturam-se estudantes, conversas, risos, inquietações, silêncios, imagens. Pensamentos transbordaram, ecoaram, ganharam voz, vida e materializaram-se em folhas de papel colorido.

Ao que e como nos tornamos sensíveis num espaço de formação que reúne matemática, arte e educação do campo?

Que forças e que querereres nos movimentam a pensar numa educação do campo agenciada pela matemática e pela arte?

Duas perguntas desejavam provocar e tencionar ideias e pensamentos, movimentando afetos, forças e querereres.

Em um curso de licenciatura em Educação do Campo, olhares politicamente demarcados trazem à tona modos de se compreender o ensino, a aprendizagem, a escola, o mundo, ao mesmo tempo em que denunciam modos de vida.

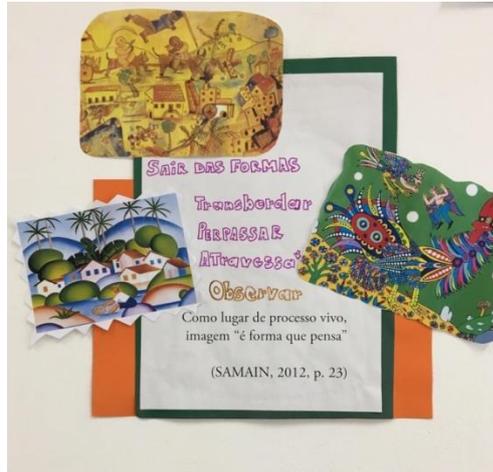
As visualidades² dos estudantes movimentam discursos educacionais, éticos e políticos e nos provocam a pensar como determinados modos de propor educação e educação matemática vinculados às condições de vida dos sujeitos do campo são atravessados por um conjunto de operações enunciativas que normatizam e se relacionam com questões étnico-raciais, feministas, do campo da história e da cultura desses povos. Aqui, mais importante do que os enunciados, o texto, as palavras, o modo de dizer, é a maneira como eles – os enunciados – operam e como se estabelece relações com eles, o conjunto de ações que se estabelecem a partir deles e que vão produzindo sujeitos efeitos de subjetividades. Assim, nos agenciamentos de sentidos que povoam, marcam, movimentam forças e querereres, se produzem explicações, realidades, verdades, modos de olhar e compreender o mundo, a vida, a escola, a matemática, o ensinar, o aprender.

Segundo a proposição de uma estudante, as forças e os querereres que a movimentam pensar uma educação do campo atravessada pela matemática e pela arte assume como desejo sair da forma: deformar. Não para fazer mais do mesmo, mas antes transbordar, perpassar, atravessar. O que se deseja é ensinar matemática por caminhos outros que não sejam os mesmos dos livros didáticos e dos documentos oficiais. Uma matemática que não seja tão rígida e muitas vezes sem sentido como aquela proposta nos currículos oficiais. Quer-se habitar lugares até então não habitados para dialogar com matemática e arte e educação do campo. Como fazer isso? Talvez não seja essa a pergunta, uma vez que não há receita, método ou modelo. Contudo, se podemos dizer algo sobre as forças e querereres que movimentam o desejo de agenciar educação do campo,

² Visualidade é um conceito vinculado ao campo da Cultura Visual e tem a ver com a soma dos discursos que informam como vemos.

matemática e arte, ele se dá, de acordo com a vontade e o desejo da estudante, no âmbito das vivências, da vida cotidiana, das relações entre os sujeitos do campo com o campo, considerando a existência de outros modos de conhecer e acontecer que se vinculam com sua identidade, suas histórias e lutas. Tem a ver com um modo de fazer educação que valoriza os saberes produzidos e praticados por esses povos.

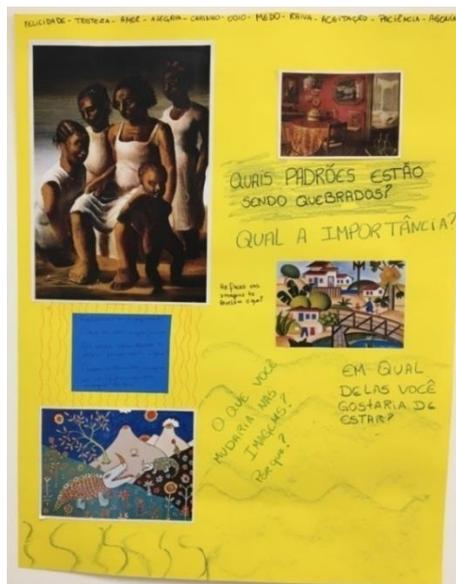
Figura 4: Sem título.



Fonte: Produção dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Forças e quereres movimentam outra estudante que faz das imagens lugar de potência para tratar as diferenças: Em qual delas [imagens] você gostaria de estar? O que você mudaria nas imagens? Por quê? Os corpos representados te fazem pensar sobre o que? Quais padrões estão sendo quebrados?

Figura 5: Sem título.



Fonte: Produção dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Em algumas imagens coladas na cartolina amarela, a exposição do corpo faz pensar sobre o nu feminino. “Suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das

formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis” (Prado Filho, 2012, p.73). Problematizar, desnaturalizar, suspeitar da obviedade, questionar verdades acerca dos padrões impostos é antes compreender que modos de ser mulher são, muitas vezes, criados, reforçados, imaginados, disparados, enfim, produzidos histórica e culturalmente. As imagens, por sua vez, não apenas veiculam, mas também constroem discursos e produzem significados, identidades e sujeitos. Nesse sentido, elas podem operar como dispositivos de reforço e reprodução de práticas, mas podem também funcionar como lugar para pensar com elas, para problematizar os discursos vigentes e universais que padronizam e ditam modos de ser mulher em nossa sociedade. Padronizar modos de ser mulher. Construir padrões. Reforçar padrões. Desconstruir padrões. Pensar com eles, sobre eles. Levá-los as últimas consequências, tencioná-los para que, no limite, nos forcem a pensar: qual a força dos padrões junto aos modos de vida? O que pode a matemática quando pensamos nos padrões impostos na e pela sociedade?

Padrão: modelo, medida, exemplo, referência, parâmetro, amostra, regra, norma, normalidade.

Dentre um dos modos de conceber a matemática: sistema formal de pensamento para reconhecer, classificar e explorar padrões. As listas dos tigres, o número de pétalas das flores, a disposição das sementes do girassol, os flocos de neve, as ramificações dos pulmões, as formas espirais de algumas conchas de moluscos demonstram certa regularidade matemática, ou seja, se repetem dentro de uma cadência lógica. Desnaturalizar padrões, em especial, aqueles relacionados a uma série de generalizações que dizem sobre ser mulher, sobre ser mulher negra, sobre maternidade, sobre as relações familiares, sobre tristeza, sofrimento e submissão. Pensar padrões é, dentro de determinada lógica, pensar com matemática.

Em outro grupo, a disposição das imagens na folha de cartolina está em consonância com o modo como os estudantes compreendem o aprender, e interrogam o ensinar: afinal, se o aprender não é um processo linear, como ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar?

Figura 6: Sem título.



Fonte: Produção dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Perguntas ecoam como o rufar de tambores, movimentando pensamentos acerca do ensinar e do aprender. E se ao invés de nos perguntar sobre o ensinar, nos perguntássemos sobre o aprender? Mais que isso: e se tentássemos descolar o aprender do ensinar?

Afastar o aprender do ensinar tem como propósito dar outro sentido para o aprender. É uma possibilidade de tratá-lo como algo carregado de imprevisibilidade, um acontecimento singular, não mediado e não controlado pelo ensinar. É ainda, a possibilidade de tomá-lo como passagem, processo, acontecimento, como algo “intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Deleuze, 2006, p. 238). Isso poderá abrir brechas para que nos libertemos da ilusão de que somos capazes de controlar o que o outro aprende tomando como princípio aquilo que imaginamos estar ensinando. Afinal, como diz Deleuze

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo o indivíduo (2006, p. 237).

Nessa perspectiva, aprender estabelece relação com o pensar (Deleuze, 2006). Aprendemos quando pensamos. Contudo, o ato de pensar não é algo que provém da natureza humana, mas antes, de situações forjadas por problemas (Idem). Em outras palavras, “pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força pensar” (Gallo, 2012, p.4).

Ora, se o aprender é um acontecimento na ordem do problemático, ele demanda presença, e exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com o outro – seja este outro um livro, um filme, uma pessoa – é relacionar-se, deixar-se afetar por ele, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções (Gallo, 2012). Isso implica tomar o aprender não como reconhecimento, mas como o avesso da reprodução do mesmo, uma vez que não aprendemos imitando o outro, fazendo *como* o outro, mas *com* o outro. Assim, numa relação onde a ideia é aprender com o outro e não como o outro inventam-se possibilidades e cada um aprende à sua maneira. Em sentido último, aprender tem a ver com experimentar incessantemente, numa tentativa de fugir ao controle da representação e impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (Kastrup, 2007). Aprender “como jeito de sair: sair ao mundo, ao indeciso, deixar-se levar pelo movimento das coisas, acariciar as periferias” (Skliar, 2014, p.155).

Aspectos sociais atravessam outro grupo.

Colonizadores e colonizados. Hegemonia e sujeição. Opressor e oprimido. Subalternização. Desapropriação da terra. Êxodo. Dinheiro. Capital. Histórias e culturas asfixiadas. Vidas marginalizadas. Vidas roubadas. Vidas sem vida. Luta.

Figura 7: Sem título



Fonte: Produção dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo

Neste grupo, as imagens operam como dispositivos de confissão e de produção de sentidos na medida em que são tomadas como lugar para pensar como aspectos históricos, sociais e culturais articulam-se ou possibilitam articulações com os princípios da Educação do Campo.

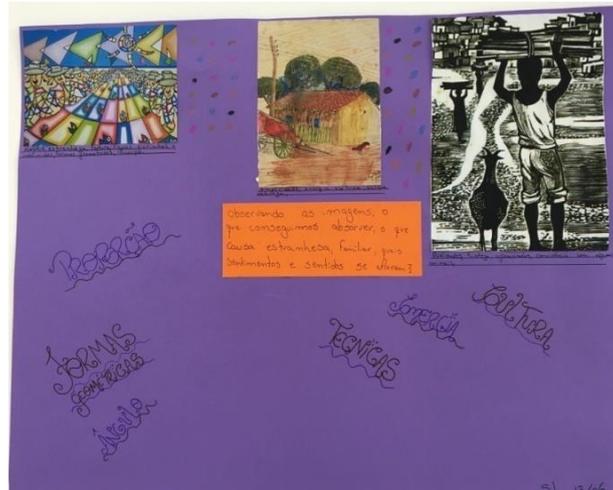
No canto superior esquerdo, dentro de um balão laranja, uma pergunta clama por atenção: “o que de matemática conseguem observar nessas obras?” Ela não é respondida em sala, nem pelos integrantes do grupo que a lançaram nem por todos os outros que ali estão. Talvez ela só queira se fazer pergunta. Talvez só queira provocar pensamentos. Talvez só queira se perder no vazio de possíveis respostas. Contudo, tal pergunta, provoca outras perguntas: afinal, que matemática acontece junto a essas imagens? Que matemática se deseja interrogar ao dialogar com as imagens que preenchem a cartolina azul? O que de matemática?

Ora, o que se deseja não é, definitivamente, arrancar matemática das imagens ou então, forçá-la aparecer num movimento contaminado pela ideia fixa de que a matemática está em toda parte e, portanto, permite que falemos dela e sejamos capazes de percebê-la mesmo nos espaços mais obscuros. Se há algum tipo de intenção quando colocamos imagens e matemática em um mesmo espaço essa intenção tem a ver com pensar e dar a pensar. E, se desejarmos fazer algum tipo de pergunta, talvez, ela funcione melhor da seguinte maneira: o que pode a matemática e as imagens quando articuladas com a educação do campo e com os sujeitos do campo? Nesta perspectiva, ao lançar perguntas, aquilo que se pensa com imagens, matemática e educação do campo no espaço da oficina não implica respostas retas, não obriga ninguém colocar a matemática no centro do diálogo a fim de encontrar caminhos que justifiquem seu uso e aparecimento. Talvez a matemática possa não estar em determinados espaços, não ocupar determinados lugares e isso também é potência para pensar. Dar-se a pensar é um exercício, um grande exercício que já poderia valer por si mesmo.

Perguntas viram problemas, causam incômodo, desconforto, abafam pensamentos e vozes. Contudo, diz-se que é no calar das vozes que as vivências mais tagarelas se animam, se manifestam, se fazem escuta.

Em uma sala de aula de Educação do Campo são múltiplas as forças e querereres que atravessam e movimentam o grupo de estudantes.

Figura 8: Sem título.



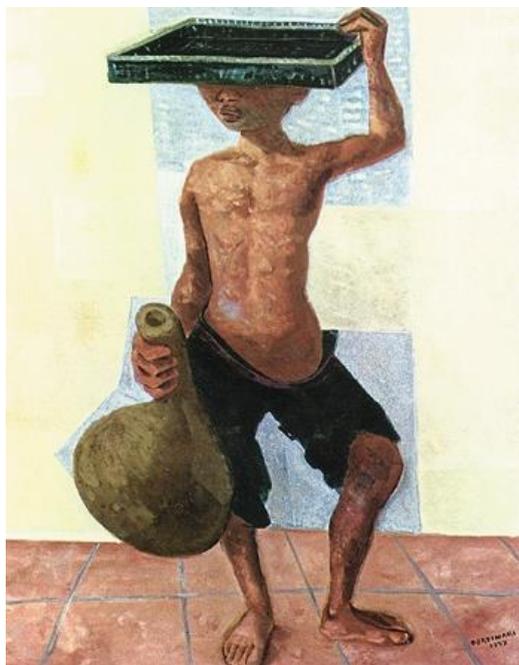
Fonte: Produção dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Em outra proposta, observar imagens é uma estratégia metodológica que exige daqueles que as observam um olhar atento capaz de perceber estranhezas, familiaridades, fazendo emergir sentimentos e sentidos. Ao colocar a pergunta – o que se pode absorver da imagem? – o olhar sensível da estudante anuncia: proporção, formas geométricas, ângulos, cultura, energia, técnicas, simplicidade, tristeza, calma, natureza, alegria, realidade. As imagens potencializam um mundo de possibilidades.

Por outro lado, ao colocar a pergunta – o que se pode absorver da imagem? – uma pista sobre um modo de pensar com imagens desponta: há na pergunta ou em quem pergunta uma compreensão – seja ela implícita ou explícita – de um modo de compreender imagem e, por conseguinte, operar com ela. Para absorver algo da imagem é preciso que na imagem tenha algo para ser absorvido, algo que ela ofereça aqueles que a olham. Junto com a pergunta, inquietações: absorver algo da imagem significa tirar dela alguma coisa, alguma coisa que pertença a ela, ou seja, “sua verdade”. Ora, que verdade se esconde em uma imagem: a do pintor, do observador ou a verdade dela mesma? Teria a imagem algo a oferecer ao olhar do observador? Quantas inquietações causam perguntas!

No acontecer de uma aula-oficina, eu, uma professora-pesquisadora em eterno processo de formação, caminho e circulo por entre os estudantes. Sento-me junto a eles, converso com todos. Leio e releio as frases e fragmentos de textos espalhados no chão da sala. Meus olhos inquietos passeiam pelas imagens. As perguntas-problema disparadoras que movimentam as forças e os querereres nos estudantes também me convidam a pensar com elas. De repente, meu olhar se encontra com a imagem de um menino descalço e sem camisa.

Figura 9: Menino com tabuleiro. Cândido Portinari, 1947.



Fonte: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/903>>

Olho para a imagem do menino e me esforço para pensar algo junto a ela. Por algum tempo, não sei quanto tempo, o tempo congela. Aliás, não sei se quem congela é o tempo ou o pensar. Pensamentos em branco, vazios, suspensos. A imagem me intriga, mas não me abandona. Busco, então, escutá-la, mas seus barulhos me parecem indecifráveis.

Desejo um diálogo: um diálogo entre o menino, eu e a matemática.

Que matemática nos atravessa, a mim e a imagem do menino descalço? Será que ele, o menino, pensa em matemática e com matemática, assim como eu? Quais são seus sonhos? Será que eles são feitos, dentre outras coisas, de matemática? Que matemática?

Olho novamente para o menino. Ele me parece desajeitado, com sinais de cansaço. Será o peso da moringa e do tabuleiro? Será que já está aí há muito tempo? Mas afinal, quem convidou o menino para essa aula? De certo, sabe tudo o que aconteceu na oficina. Talvez esteja com fome e não tenha ido para escola. Que escola frequenta o menino descalço: a escola da lousa e muros altos ou a escola da vida? Que importância tem isso tudo? É apenas uma imagem! Ora, a importância que se tem é a importância que se dá. A importância de algo é uma atribuição construída por nós, carregada de força e de querer.

Resolvo abandonar o menino e saio a circular pela sala, por entre os estudantes e suas atividades. Quero conversar, ver o que estão fazendo e pensando com as imagens. Contudo, entre meias voltas e voltas e meia, lá está à imagem do menino descalço, à minha espera. É teimoso e não descansa. Parece que ele deseja algo. Já entendi: é um convite para brincar!

Por um instante, hesito. Resolvo sentar e olhar para a imagem do menino por mais tempo. Quer saber? Vou aceitar o convite e vou brincar com ele!

Então, nos demos às mãos e saímos a perambular, eu e o menino, ao sabor da aventura, entregues a um brincar que se faz com imaginação e inventividade. Quero brincar com ele. Quero pensar com ele: pensar sobre e com matemática, sobre e com educação, sobre e com formação de professores, pensar sobre, com e como uma aula-oficina poderá, enfim, potencializar experiências com matemática, mas não somente isso. Pensar sobre, com e como uma aula-oficina poderá abrir-se para outras dimensões, em especial, abrir espaço para o sensível e para a novidade. E ainda, pensar sobre, com e como tal aula-oficina poderá funcionar como lugar de acontecimentos, convites e encontros, onde possamos nos encontrar com nós mesmos e com outros saberes.

Os movimentos produzidos junto à oficina apuram meu olhar, meus pensamentos, meus ouvidos, meu corpo – de educadora, de professora de matemática, de pesquisadora, de aprendiz. Eles tremem e fazem tremer. Provocam, produzem pensamentos, silêncios, vazios. Ora suspendem a matemática, ora me fazem pensar nela e com ela. As perguntas produzidas pelos estudantes são tencionadas, extrapoladas, transbordam em torno de suas interrogações e provocam pensamentos. Não direcionam caminho. Não me permitem conclusões fechadas, mas possibilitam a emergência de exercícios de pensar que relacionam a matemática, a arte e a formação de professores do campo, numa tentativa de abertura de um espaço que se dá como acontecimento, convites e onde possamos nos encontrar com nós mesmos e com outros saberes, abrindo espaço para aquilo que é sensível e desconhecido.

3 (In)conclusões

Ao que e como nos tornamos sensíveis num espaço de formação que reúne matemática, arte e educação do campo?

Que forças e que quereres nos movimentam a pensar numa educação do campo agenciada pela matemática e pela arte?

Perguntas inquietas inquietam e provocam incômodo. Inquietam e incomodam não pelo fato de não termos respostas certas e objetivas para acalmá-las, até porque a calma e a quietude não são os seus e nem nossos objetivos. Inquietar e inquietar-se são estratégias do jogo, é um modo de colocar-se diante das perguntas que se tornam problema, é condição movente do pensar. Em outras palavras, a centralidade dessa proposta não está em responder perguntas, nem mesmo avaliar respostas como sendo certas ou erradas, adequadas ou inadequadas, bem ou mal, com o intuito de legitimar ou não as visualidades produzidas no espaço da sala de aula. Mas, o que está em jogo opera na ordem da provocação, ou seja, desejamos pensar, exercitar o pensamento, problematizar, considerando a arte lugar de potência para o exercício do pensar matemático, colocando em evidências modos de lidar com e compreender a(s) matemática(s) que produzem, silenciosamente, modos de existir, de acreditar, de construir mundos, numa articulação com a educação do campo.

Por fim, quero trazer aqui um dos fragmentos de texto que estavam espalhados pela sala de aula e fazia parte da oficina. Nele Larrosa [inspirado em Hannah Arendt] nos diz que:

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem. A educação é a forma em que o mundo

recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa (2013, p.188)

Ora, se a educação tem a ver com o modo como respondemos àqueles que nascem e, se educar é receber, é fazer lugar, é preciso, pois, criar esse lugar, abrir espaço para que a novidade aconteça, para que o incerto e o desconhecido sejam cultivados. Pensar a educação matemática junto à arte nesta perspectiva, envolvendo os estudantes do campo, é permitir-se aventurar-se por lugares obscuros e desconhecidos. Para tanto, faz-se necessário superar medos, suspender certezas e desapegar-se dos modelos, para enfim, permitir-se experimentar, inventar, transformar. Isso tudo, não com o intuito de entender e se conformar diante daquilo que problematizamos, mas de propor movimentos que se façam na contramão do constituído, do engessado, e que criem condições para a emergência de outras formas de se fazer a educação matemática, abrindo espaços para outro experimentar, outro viver, outro sentir. Eis aí um convite: “sentir claramente que tudo o que se percebe é evidente apenas ao redor de um horizonte familiar e mal conhecido, e que cada certeza é clara apenas porque se apóia em um solo nunca explorado (Foucault, 1979, p.787).

Assim, entre piruetas, risos e rodopios, sigo me permitindo. Desejo esbarrar com o desconhecido, experimentar para então pensar em possibilidades outras com matemática e arte e educação do campo. O menino descalço chama-me à vida e lança-me desafios: que eu não me canse de sacudir as certezas que me impedem de sair do lugar e me transformar e que eu possa me reinventar, reinventar o cotidiano, meu modo de ser professora, meu modo de pensar com matemática e arte e educação do campo toda vez em que for convidada a brincar junto a ele. Que eu me permita, enquanto educadora, colocar-me em constante movimento de travessia, tomando a travessia como algo sem destino, pois travessia não se refere à meta ou finalidade, mas uma duração da continuidade. Na travessia a trajetória somos nós mesmos, daí a importância de viajar e convidar a viajar (Skliar, 2014). Que a viagem seja, portanto, o “método” preferido de uma educadora que traça seu caminho no zig-zag do seu caminhar. Assim, na travessia do educar “que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escuta, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar... (Skliar, 2014, p28).

4. Referências

D'AMBROSIO, B. S. LOPES, C. E. (2015). **Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático**. *Bolema* [online]. vol.29, n.51, p.1-17.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DIDI-HUBERMAN, G. (2006). L'íimage brûle. In: ZIMMEMANN, Laurent (Org.) **Penser par les images**. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman. Nantes: Éditions Cécile Defaut, p. 11-51.

FLORES, C. R. (2017). **In-fante e profanação do dispositivo da aprendizagem matemática**. *Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS* – v. 10, n. 22, p. 171-188.

FOUCAULT, M. (1979). “Pour une morale de l'inconfort”. In: *Dits et Écrits III – 1976-1979*. Paris: Gallimard, p.783-787.

- GALLO, S. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação Básica – Aprendizagem e Currículo. Florianópolis, 2012.
- KASTRUP, V. (2007). **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA, J. (2013). O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In.: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 183-198.
- LEMONS, F. C. S.; ROCHA, M. L. da. Pensar. (2012). In: FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina.
- MACHADO, A. (2010). Poema XXIX. In.: Proverbios y cantares. Disponível em <https://www.biblioteca.org.ar/libros/158144.pdf> Acesso em 16/10/2019.
- OSTETTO, L. E. (2014). **Danças circulares na formação de professores**: a inteireza do ser na roda. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- PRADO FILHO, K. (2012). Desnaturalizar. In. FONSECA, T.; NASCIMENTO, M.; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina.
- SAMAIN, E. (2003). Antropologia de uma imagem “sem importância”. **ILHA**, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2003, p. 47-64.
- _____ (2012) As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo. **VISUALIDADES**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 151-164.
- SKLIAR, C. (2014). **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA.
- WAGNER, D. R. (2017). **Visualidades movimentadas em oficinas-dispositivo pedagógico**: um encontro entre imagens da arte e professores que ensinam matemática. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.