


ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O DESEJO POR UM OUTRO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-204>

Data de submissão: 30/09/2024

Data de publicação: 30/10/2024

Vânia Cristina da Silva Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

E-mail: vaniacs.rodrigues@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3642-9418>

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/3490615524948327>

RESUMO

Este texto tem por objetivo mobilizar a teoria de Deleuze e Guattari para problematizar o que se tem desejado nos currículos de formação de professores de matemática e como o desejo pode ser tomado de outros modos ao se considerar o encontro de alunos(as), enquanto estagiários(as), com movimentos coletivos. As linhas de escrita neste trabalho se compõem a partir das escritas dos(as) alunos(as) em formação, produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado, quando eles(as) puderam relatar as possibilidades e dificuldades do desejar no currículo e como os desejos produzidos na coletividade deram fluxo à outras criações curriculares. Nesse sentido entendemos que o Estágio Supervisionado permitiu uma incursão e o contato com a comunidade assistida pela escola, isso proporcionou (trans)formar seus saberes e a relação com a docência pelas intensidades e singularidades produzidas no território, pois o território é também produtor da orientação e da (trans)formação dos saberes e ações realizadas, que só são possíveis por meio dos corpos e afetações com a comunidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Currículo. Desejo. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Por não querer me atrapalhar com definições complicadas, eu proporia denominar desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar; de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores. Para a modelização dominante [...] essa concepção do desejo é totalmente utópica e anárquica (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 215-216).

Este texto tem por objetivo mobilizar a teoria de Deleuze e Guattari para problematizar o que se tem desejado nos currículos de formação de professores de matemática e como o desejo pode ser tomado de outros modos ao se considerar o encontro de alunos(as), enquanto estagiários(as), com movimentos coletivos.

As linhas de escrita se compõem a partir das escritas dos(as) alunos(as) em formação, produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado, quando eles(as) puderam relatar as possibilidades e dificuldades do desejar no currículo e como os desejos produzidos na coletividade deram fluxo à outras criações curriculares. O material foi constituído a partir dos registros dos(as) alunos(as) enquanto estagiários(as) do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, em uma escola pública do Ensino Básico do Estado de Minas Gerais.

Os(as) estagiários(as), operando em uma *política de narrativa* entendida “como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece” (PASSOS, BARROS, 2015, p. 151), ecoam em seus escritos as formas como os agenciamentos constituídos no período do estágio produziram pensamentos outros que envolveram a escola, o currículo e, particularmente, as suas formações. Tais produções discursivas foram realizadas sob a orientação da autora deste artigo, em qualidade de professora da disciplina, procurando problematizar o que afetou os(as) estagiários(as) a tal ponto que entornou em suas escritas.

A proposta deste trabalho parte da ideia de que o currículo é mais que uma seleção de conteúdos e que tal seleção diz muito sobre quem se quer “formar”, pode-se pensá-lo como um potente instrumento na construção de sujeitos desejáveis, “afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2005, p. 15). Os textos curriculares ao assumirem um papel regulatório produzem apagamentos de subjetividades e multiplicidades culturais, ou seja, produz “modos de existência” (DELEUZE, 2013, p. 120).

Os textos curriculares teorizam e produzem uma narrativa que prescreve como a educação deveria ser, a educação por sua vez, segundo Hall, se dá pela imposição de normas e valores que regulam as ações das pessoas. O autor ainda destaca que

[...] a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (HALL, 1997, p. 40-41).

A educação desempenha seu papel a partir das ações enredadas no território curricular, ou seja, a produção de identidades perpassa centralmente pelo currículo. Guattari e Ronilk (2020, p. 388) ao trazerem a noção de território destacam que:

[...] pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Assim, partir de Deleuze entendemos que território não se reduz a um espaço físico, ou a um conjunto de ações, mas é algo processual, em constante movimento e produção, requer aprendizagens de olhares, com calma e atenção.

Assim, os currículos descrevem e propõem como poderia ser um comportamento desejável de um cidadão dito “qualificado e produtivo” para a sociedade por meio de discursos que compõem processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o currículo pode estar estreitamente relacionado com a produção de desejos a favor de uma engrenagem neoliberalista fortalecendo um modo de existir no mundo. No que se refere a formação docente, por exemplo, formar “um professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto de sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador” (CUNHA, 2004, p. 18).

Em diálogo com Deleuze (1998), Deleuze e Guattari (2011), Deleuze (1997), Spinoza (2009), Paraíso (2009, 2010, 2015), Carvalho (2016), dentre outros, argumenta-se que o desejo, entendido como processo e produção e não como falta, impulsiona e expande a força de ação coletiva na/da escola, para criar resistências às políticas neoliberais e neoconservadoras e inventar novos movimentos curriculares. O “desejo, assim visto, é construtor, constrói mundos, subjetividades, realidades [...] se faz em agenciamentos [...] produzem sentidos” (COELHO; FARINA, 2010, p. 203), além disso, torna-se potência, força subversiva revolucionária. É coletivo e nasce dos encontros e/ou das relações estabelecidas, por exemplo, no contexto escolar.

2 OS CURRÍCULOS E A PRODUÇÃO DE SUJEITOS DESEJÁVEIS

Spinoza (2009), em seus estudos sobre os afetos, propõe uma definição de desejo que abriga os esforços, impulsos e apetites que variam de acordo com os encontros entre corpos. Spinoza explica que “o desejo de um indivíduo discrepa do desejo de um outro, tanto quanto a natureza ou a essência de um difere da do outro” (SPINOZA, 2009, p. 57). A partir dessa afirmação Spinoza, segundo Merçon (2013, p. 31) “[...] transforma a maneira como a noção de essência vinha sendo concebida na tradição. Ao invés de atribuir traços universalizáveis à essência humana (racionalidade, sociabilidade etc.), o filósofo se refere à singularidade dos indivíduos com o intuito de defini-los.

Para Spinoza o desejo, o esforço para perseverar a vida, é essência do homem, mas é essência em movimento, já que o desejo acontece quando se dá o encontro de corpos. Ele ainda propõe que esse desejo pode ser com ou sem consciência e se movimentam de modo instável tendendo à tristeza ou alegria, como afetos primários, desmembrando-se também em outros muitos afetos.

Compreende-se, aqui, portanto, pelo nome de desejo todos os esforços, todos os impulsos, apetites e volições do homem, que variam de acordo com o seu variável estado e que, não raramente, são a tal ponto opostos entre si que o homem é arrastado para todos os lados e não sabe para onde se dirigir (SPINOZA, 2009, EIII - DA 1).

Mesmo com toda a instabilidade, Spinoza demonstra que é pelo desejo que o homem age. Nesse sentido, a partir de Spinoza, Merçon destaca que

O encontro com novos objetos talvez não seja, porém, condição suficiente para uma modificação de forma como desejamos. A exposição a coisas e contextos distintos do que dos que costumamos experimentar pode muitas vezes nos levar apenas à propagação de nosso passiva ou a vivências novas de nossa antiga ignorância. Por esse motivo, é importante enfatizar que a chave para a ativação do desejo não se encontra nas coisas que nos afetam, mas justamente, na relação que estabelecemos com elas (MERÇON, 2013, p. 34).

A partir dessas ideias, Deleuze e Guattari (2011) propõem novas abordagens sobre o desejo, relacionando-o às máquinas sociais, particularmente ao capitalismo. De acordo com Silva (2000), os autores, através deste novo conceito de desejo desvinculado da falta, retiram o desejo de sua esfera de atuação limitada ao sujeito e suas subjetividades, para o introduzi-lo no campo político e social. Em outras palavras, não há sujeito de desejo, o desejo não estático e é produzido por uma estrutura pré-determinada. “Não se trata de adaptar de o socializar, de o disciplinar, mas de o ligar de tal maneira que o seu processo não seja interrompido num corpo social e que produza enunciações coletivas” (DELEUZE, 2010, p. 337).

Desse modo, para Deleuze e Guattari, o desejo é revolucionário, uma vez que consiste na criação de máquinas que, ao serem inseridas no campo social, são capazes de se lançarem, saltar,

provocando deslocamentos e fissuras. Desse modo, “vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre em um conjunto” (DELEUZE, 1998). Um conjunto de diferentes elementos que produzem algo em comum. Um comum que cria outros possíveis, outras realidades. No entanto, tal desejo é deslocado pelas máquinas sociais ao colocar em risco modos de existência conservados na sociedade.

A partir de Deleuze e Guattari (2011) é possível perceber o quanto os desejos deslocados pelas máquinas e pelas estratégias neoliberais associam-se a ideia de falta e, portanto, enfraquecem ou conservam ações políticas e sociais. Essa ideia do desejo como falta foi produzida pelos mecanismos de captura, de dominação para normalizar o próprio desejo, com a intenção de controlar os nossos corpos.

Tratar o aluno, professor e estagiários como personagens desejáveis a partir de descrições curriculares é torná-los imperfeitos e incompletos, e assim, contribuir para uma estratégia eficiente que os molda a favor de uma engrenagem social. Assim, tomar o desejo pela falta é interessante para conservar um modo de existir na modernidade.

As qualificações necessárias ao aluno e/ou professor desejável parecem ser elementos que faltam aos sujeitos antes mesmo de entrarem no ambiente escolar, seja na formação enquanto aluno, seja na formação profissional do professor sempre responsabilizado pela aprendizagem do outro. Parece que aos personagens escolares desejáveis por um currículo de matemática sempre falta algo para que possam ser cidadãos em um mundo moderno. Trata-se então, de profissionais que nunca estão completos pois sempre lhes falta algo.

Ao currículo cabe completar-lhes com conhecimentos úteis e válidos em uma época. Guattari e Rolnik (2000) reforçam a ideia de que nunca se deseja algo ou alguém, para eles o desejo é sempre coletivo, esse fato também fica evidente em uma entrevista de Deleuze a Claire Parnet, quando destaca que:

Quando uma mulher diz: desejo um vestido, desejo tal vestido, tal *chemisier*, é evidente que não deseja tal vestido em abstrato. Ela o deseja em um contexto de vida dela, que ela vai organizar o desejo em relação não apenas com uma paisagem, mas com pessoas que são suas amigas, ou que não são suas amigas, com sua profissão etc. Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto (DELEUZE, 1997, p. 14).

Deslocando para as discussões curriculares, podemos dizer que ao desejar que estudantes sejam cidadãos conscientes, críticos, eficientes, empreendedores etc., deseja-se muito mais do que o estabelecimento de normas morais ou comportamentos isolados, deseja-se a manutenção de uma sociedade, de um modo de existir e estar no mundo.

Há toda uma produção discursiva do sujeito em falta que parece ter capturado a formação de professores, que nos remete ao seguinte questionamento: outra ideia de desejo é possível, assim como outras construções curriculares podem ser inventadas? Nesse sentido Paraíso (2009, p. 282) “é possível, em um currículo, ficar à espera de encontros que extrapolem o lugar que está sendo atribuído a ele nos currículos, oferecendo a oportunidade para que cada um/a possa permitir que experiências sejam construídas”.

Assim, trazer a questão do desejo para o debate referente a formação do professor de matemática pode ser um potente instrumento para desnaturalizar caminhos percorridos há tanto tempo e para inventar outras formas de formação. Tendo em vista que um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo que pense o desejo como acontecimento “[...] precisa parar de reproduzir e, principalmente, de interpretar. Interpretar o/a aluno/a, diagnosticá-lo/a e classificá-lo/a [...] (PARAÍSO, 2009, p. 280).

Ao narrar os acontecimentos na disciplina de Estágio Supervisionado queremos desarranjar hábitos, abrir fissuras nas estruturas e pôr em funcionamento um outro tipo de movimento descontínuo em que o inusitado aparece nas rachaduras, mostrando, assim, que não propõe guiar, e sim exaltar zonas problemáticas e instituir acontecimentos onde não existe.

3 É POSSÍVEL DESEJAR UM OUTRO CURRÍCULO PARA ESSA FORMAÇÃO DOCENTE?

Um outro desejo curricular é possível? Outra ideia de desejo é possível, assim como outras construções curriculares podem ser inventadas. Nesse sentido concordamos com Paraíso (2015) quando argumenta que não há um método para fazer desejar em um currículo, mas é possível construir no currículo encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida. Ainda, que conforme destacam Deleuze e Guattari (2011) que o difícil não é conquistar o que se deseja, o difícil é desejar.

Guattari e Rolnik (2000) questionam o desejo útil, castrado ou enquadrado pela sociedade. Para eles o “desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre modo de construção de algo” (p. 216), portanto outra forma de organizar a sociedade é possível.

É perfeitamente concebível que um outro tipo de sociedade se organize, a qual preserve processos de singularidade na ordem do desejo, sem que isso implique uma confusão total na escala da produção e da sociedade, sem que isso implique uma violência generalizada e uma incapacidade de a humanidade fazer a gestão da vida. É muito mais a produção de subjetividade capitalística - que desemboca em devastações incríveis a nível ecológico, social, no conjunto do planeta - que constitui um fator de desordem considerável, e que, aí sim, pode nos levar a catástrofes absolutamente definitivas (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 217).

Um movimento possível para não cair na sedução e entregar-se pela falta ao regime colonial-capitalista de Suely Rolnik (2018), é pensar o desejo no campo social e na coletividade. Romper com as concepções habitualmente idealistas do desejo

[...] implica contestar sua lógica nos currículos. Os alunos e professores não se compõem com signos, linguagens, conhecimentos e afetos por déficit ou carência e imaginar isso é muito frequente na perspectiva de aquisição de novas aprendizagens. Alunos e professores se compõem com um desejo, não como a tensão de um sujeito em direção a um objeto (lógica da representação do desejo), e com a sua possessão; com isso, não apenas não nos damos conta da realidade do desejo como tal ou de sua formação, mas também do desejo que ludibria a si mesmo (CARVALHO, 2016, p 442).

Para Guattari e Rolnik (2000), historicamente, foram expressões coletivas de desejo que quebraram formações políticas tradicionais. Um desejo coletivo que visa uma construção comum por meio de criação de diferenças, ou seja, criar fora do discurso habitual.

Nesse sentido, um currículo que pense o desejo como acontecimento, deve afastar-se da intenção de querer a todo custo que um determinado objetivo seja alcançado. Precisa parar de reproduzir e, principalmente, de interpretar. Interpretar o/a aluno/a, diagnosticá-lo/a e classificá-lo/a, então nem pensar! (PARAÍSO, 2009, p. 280).

Tomar o desejo como produção e criação de gestos, imagens, ideias, ações é também propor novos modos de existência.

Ao mesmo tempo que o desejo pela falta é fabricado pela subjetividade capitalística, o desejo como produção por algum lugar escapa. Ao mesmo tempo que os currículos intencionam fabricar personagens escolares desejáveis, currículos-outras escapam quando o proposto não faz efeito, ou não faz sentido. Na coletividade, personagens escolares deixam de ser desejáveis pelo currículo e passam desejar em suas singularidades, aí então o “desejo cumpre sua função ética de agente ativo da criação de mundos” (ROLNIK, 2018, p. 65).

Apresentamos fissuras de um currículo produzido durante as manifestações em 2015, de uma escola estadual do Triângulo Mineiro, por melhoria de condições, um currículo-outro produzido pelos atravessamentos de desejos.

Estagiários(as) do curso de Licenciatura em Matemática, docentes e estudantes da escola e a comunidade local em movimentos coletivos lançam mão de diversas ações para protestar, protestos com duração de quase 58 dias, contra a paralisação da construção da nova sede da escola.

Uma expressão de desejo que reuniu estagiários, a escola e a comunidade local para gritar *não* a um braço da subjetivação capitalista. “Já não há prescrições (faça desse modo), identidades (sou assim), verdades (é isso), pedagogias corretas (deve-se ensinar assim), tranquilidades (aprende-se se fizermos isso ou aquilo) (PARAÍSO, 2010, p. 601).

Se, como estrato molar, a escola se endurece em formas e linhas duras, de disciplina e exame, temos que, como agenciamento aberto a movimentos desejanter e afetos desterritorializantes, a escola também é um espaço de outros devires.

4 FISSURAS POSSÍVEIS EM UM CURRÍCULO

As escritas aqui publicadas foram retiradas da produção de quatro estagiários(as) da disciplina de Orientação e Estágio Supervisionado II, utilizou-se as letras EST seguidas de um número, como por exemplo EST-1, para identificá-los. Analisamos os registros dos(as) estagiários(as) advindos dos dispositivos de construção dos dados utilizados: diário de bordo, inventário institucional, relatório de estágio considerando os deslocamentos nos espaços habitados.

Concebemos a aula como território, passagem, em que os fluxos das experiências-experimentos vazam por entre produções de subjetividades dos docentes deste artigo e das/dos estudantes em seus atravessamentos dos marcadores sociais das diferenças atravessados por seu gênero, raça, classe social, sexualidades, deficiências e nos apontam para as composições que afloram quando os sujeitos não são cooptados por um discurso de conformação. A experiência aqui tem muito da “ex-posição” nos encontros de corpos, nas relações, na intersubjetividade. Não se lança ao desconhecido com seus riscos e experimentações atravessadas por forças ativas envolvendo signos. Mobilizando, assim, pensamentos encarnados na realidade situada dos acontecimentos formativos

Convém ainda, destacar os alunos do de Licenciatura em Matemática da universidade analisada ao longo do curso deverão integralizar 480 (quatrocentas e oitenta) horas-aula de Estágio Curricular Supervisionado, do V (quinto) ao VIII (oitavo) os licenciandos num total de 120 (cento e vinte) horas-aula por semestre, das quais 30 (trinta) horas-aula presenciais, com o docente em sala de aula, e 90 (noventa) horas-aula de atividades de campo. O estágio deverá ser realizado na seguinte ordem:

- ✓ 1º momento: V período, o aluno conhecerá espaços educativos formais e não formais de educação;
- ✓ 2º momento: VI período, o estagiário desenvolverá suas ações de observação e regência nos anos finais do Ensino Fundamental;
- ✓ 3º momento: VII período, o estagiário desenvolverá suas ações de observação e regência nos três anos do Ensino Médio; e
- ✓ 4º momento: VIII período, o estagiário apresentará e implementará um projeto educacional na escola-campo com base nas observações experiências construídas ao longo de seu percurso formativo.

As considerações vêm para completar cenas e narrar situações do movimento engendrado na escola. Fragmentos ou parágrafos despedaçados que dão pistas de currículos movimentados pelo desejo não deslocado pelos dispositivos e máquinas capitalistas. Conforme desta Arroyo (2002, p. 32-33), [...] “sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo em movimento”.

A escola objeto de discussão neste trabalho foi criada no final de 2010, para atender ao surgimento de núcleos habitacionais em bairros próximos, alguns dos quais o programa Minha Casa, Minha Vida do governo federal. A alternativa encontrada pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), para que a escola desse início as suas atividades, foi adaptar a escola no segundo andar de um prédio comercial alugado, localizado a poucos metros de um posto de combustíveis às margens da BR-262. Por conta desta situação a escola, que iniciou suas atividades neste local em 2010, passou comumente a ser denominada por “Escola do Posto”.

No primeiro andar, funcionava um espaço comercial, com lojas de conveniência, farmácia, casa de ração e lotérica e a sala de professores e biblioteca da escola, no segundo andar as salas de aula, a sala da direção e secretaria da escola.

Não tem ventilação, no calor é muito quente. E o que tem sido feito? Nada, ninguém se importa. São alunos de periferia, porque alguém se importaria. Várias notas nos jornais da cidade, pessoal do sindicato veio segundo a diretora veio falar com alunos e pais, mas nada, simplesmente nada tem sido feito. Fico pensando como nós enquanto estagiários poderíamos ajudar, mostrar efetivamente que nos solidarizamos com eles, com suas reivindicações. [...] O que os olhos não veem o coração não sente, a população precisa conhecer a situação da escola. [...] É, e o barulho é difícil para o professor trabalhar (EST-2).

Não tem como não ficar indignado! Eu ouvi em algum lugar que muitas vidas dependem da escola para fazer de suas vidas uma vida vivível! Eu acredito que a escola tem o propósito de tornar as diferentes vidas existentes em vidas vivíveis. [...] Fazer estágio nessa escola me mostrou que eu me distraio do meu propósito de não deixar que a injustiça, a tristeza e o sofrimento me sejam indiferentes (EST-4).

No período em que os alunos desenvolveram o estágio a escola atendia mais de 540 alunos em três turnos, sendo que as crianças do ensino fundamental estudavam no período da tarde. A merenda era preparada em uma sala improvisada no corredor, que também era o pátio dos alunos, neste espaço os estudantes comiam e passavam o tempo do recreio. Como as salas de aula foram improvisadas a partir de salas de escritórios, a escola não possuía banheiros independentes, cada sala tinha seu banheiro o que segundo professores e alunos esse fato ocasionava uma série de transtornos e constrangimentos. Além do constante movimento e do barulho, os professores, alunos e estagiários destacavam o forte cheiro de gasolina e o fato do posto de combustíveis ter sido alvo de dois assaltos.

Após a doação de um terreno em 2014 deu-se início as negociações para a construção da nova sede da Escola do Posto. O fato de o terreno proposto para construção da escola estar localizado distante dos bairros que a escola atendia acabou gerando uma série de manifestações no sentido de que a escola fosse construída em um local estratégico, que pudesse atender a comunidade que majoritariamente se utilizava dos seus serviços. Finalmente as obras tiveram início, contudo faltando cerca de 40% para a conclusão da construção da escola as obras foram paralisadas, sem previsão para retomada, fato que gerou uma série de manifestações que foram acompanhadas pelos estagiários(as) da disciplina de Estágio Supervisionado.

Os(as) estagiário(as) do curso de Licenciatura em Matemática em movimentos coletivos participaram da organização de uma série de protestos que tiveram a duração de 58 dias. Uma expressão de desejo que reuniu pais, alunos, professores, estagiários e a comunidade a gritar *não* a um braço da subjetivação capitalista.

O primeiro movimento, por parte dos(as) estagiários(as), foi produzir diários de bordo para registrar, questionar e refletir sobre os espaços, experiências, afetos e relações do percurso que permeiam as implicações, experimentações, intervenções e a formação do futuro professor. Os diários de bordo condizem com os registros das experiências ocorridas durante a realização do Estágio Supervisionado, período que incluiu a navegação pela comunidade, por meio de encontros e diálogos com professores, pais alunos e colegas da turma e participação nas manifestações.

Os(as) estagiários(as) foram atravessados pelas lutas daquela comunidade que se movimentou no sentido de que seus filhos(as) pudessem ter um local digno para estudarem.

Foi um choque quando me deparei com a escola a primeira vez. Uma escola em um posto de gasolina, como assim? Já tinha ouvido falar da escola, mas ainda assim foi um choque, quase desisti de fazer o meu Estágio lá. Só levei avante porque já tinha combinado com três amigas, não podia dar para trás. A sala de professores ficava no andar térreo entre a farmácia e loja de conveniência. [...] Os alunos para fazerem as aulas de Edição Física utilizavam uma quadra alugada, para qual eles devem se deslocar cerca de mais de quatro quarteirões. A biblioteca funcionava na sala de professores, não tinha um lugar adequado para o recreio dos alunos, uma coisa surreal, inacreditável. Fiquei pensando se fazer o Estágio nessa escola iria contribuir em que para minha formação, talvez me faça é desistir da profissão, com a qual já não estou muito aaminado (EST-1).

Esses(as) estudantes da escola tentavam mostrar a todos(as) e para quem quisesse ver, que sabem, sentem e veem os problemas da escola/educação que lhes é ofertada. Fugindo das tarefas programadas, da matéria posta os(as) estudantes e estagiários(as) escolhiam, planejavam outras coisas para compor o currículo: oficinas de teatro, literatura, cinema, poesia, debates. A partir de temas como: feminismo, racismo, funk, música, arte ou legislação. Temas que escapam de um currículo que deseja preencher cidadão críticos e ativos para o mercado de trabalho.

Nossa uma loucura total! Alunos, professores e pais na rua, parando o trânsito, lutando por seus direitos. Mostrando que lutar por uma educação qualidade e a justa, que lutar pela sua escola valia a pena. Podíamos sentir os olhares de aprovações e reprovações das pessoas que iam passando, mas estávamos lá. Alguns gritavam “Não têm o que fazer!” outros “É isso aí, lutem por seus direitos!” (EST-4).

Tínhamos desejos, ansiedades e medos que ora nos potencializavam, ora nos paralisavam! [...] Existiram conflitos e tensionamentos relativos às diferenças de posicionamentos, formações pessoais, profissionais e institucionais. Foi preciso dialogar e trabalhar as diferenças! (EST-1)

Apresentações culturais, debates tudo isso nos permitiu a nós estagiários (re)conhecer, enxergar esses alunos e professores, antes parece que eu não os via. Fiquei me perguntando por quê? [...] Foi bonito ver a força e a luta dessas pessoas e pensar que fizemos parte disso, que estávamos junto com eles e por eles nesta luta (EST-3).

Como aponta Gallo (2017, p. 84), “[...] os aprendizados não podem ser circunscritos no limite de uma aula, na audição de conferência da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasgam os mapas e podem instaurar muitas possibilidades”. Defendemos essa concepção de educação porque nos leva a pensar, discordar, tensionar já que aí reside a multiplicidade das respostas que encontraremos, numa produção que se caracteriza pela singularidade diante da realidade que é multidirecional e multifacetada.

Criar práticas que partissem das próprias experiências dos alunos(as), encontros sensíveis. Pensar e discutir junto com eles(as), o que fazer, quais ações, quais atividades, quais experiências, sem modelos prontos. Uma busca caótica de organizar desejos com a intenção coletiva de defender direitos e lutar por um espaço, destinado a eles(as), pertencentes à uma comunidade, pertencentes à mesma região geográfica.

E nós estagiários do curso de Licenciatura em Matemática? Nós lutando para esses alunos não terem que estudar mais naquela escola, com aquela precariedade, em condições terríveis. [...] Enquanto eles lutavam por melhores condições, exigindo também mais escuta dos seus desejos. Particularmente, sentia-me como uma barata tonta, sem saber que caminho seguir, como prosseguir, como me inserir, o que fazer. Cumprir o estágio ficou em segundo plano, tinha muito mais coisa em jogo (EST-3).

Estar na escola de outra maneira, perceber-se nela de outro modo que não foi imposto, é o mote inicial para primeiro, não querer ser mais governado assim e, segundo experimentar conduzindo de outras maneiras menos técnicas e mais ético-afetivas.

[...] Esse é o grande problema da nossa formação não somos preparados para transgredir, resistir, experimentar, agir, lutar [...]. Além disso, nosso currículo não ajuda muito, muita matemática, sempre mais matemática. Acho que tem outras coisas para além do conteúdo que podem nos ajudar a nos tornarmos professor. [...] Desenvolver o estágio nessa escola e da forma como foi jogou por terra todas as certezas que eu tinha com relação a escola, os alunos, a direção. Me lembro de um conselho de um amigo que já se formou “quando chegar a escola não dá entrada para os alunos, chega com a cara séria e fechada, só assim eles vão te respeitar”. E eu acabei cantando e dançando funk (EST-2).

Somos tomados pelo desejo, principalmente quando se trata de situações inéditas que possuem a força de nos impelir a querer. Eles(as)as estavam desejos(os)as do alargamento dos limites do possível no currículo. Os(as) estagiários(as) acabaram envolvidos(as) no desejo de criação de outras relações consigo mesmas. Há o desejo de marcar um percurso, processo que abriu espaço para problematizações por parte dos(as) estagiários(as): Que escola essa? Qual o papel do professor? Que Matemática é essa do currículo escolar e da formação? Como estou me tornando professor? Perguntas que mobilizaram olhares outros e escritas outras que aconteceram, também no espaço da universidade. “Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos [...]” (DELEUZE, 2003, p. 42).

Escritas outras que também foram produzindo práticas de resistência, microevoluções, formação de professores de Matemática outras, que abrem margem para desnaturalizar o *natural*, um aprender pelos afetos, em que se manifesta um pensar que nasce e renasce para liberar a afirmação da diferença. Pois, como sintetiza Pelbart (2014, p. 252), o acontecimento consiste precisamente nisso: “uma mudança de perspectiva, de plano de existência”.

É preciso rasurar modelos racionais de ser docentes, por novos modos de habitar à docência, atuando na composição de outros perfis docentes, em um mundo que ainda não existe e, um sujeito em porvir. Esse movimento singulariza no fluxo da professoralidade, num jogo de forças ativas, a favor da vida e da politização da educação pública, combatendo a unanimidade e provocando insurgências diferenciais de nossos marcadores de gênero, raça, classe, sexualidades e deficiências nos conflitos travados no território das aulas na universidade e na educação básica.

5 CONCLUSÃO

Nossas (in)conclusões giram em torno da necessidade de discussão de um pensamento formacional sem pivô na processualidade. Uma certa exigência de abertura qualificada em que expressividades estudantis e docentes, nas suas múltiplas singularidades, possam compor conhecimentos desamarrados das codificações institucionais de forma absoluta, e, pelo contrário, enfatizar os movimentos instituintes nos fluxos experimentais.

A partir de Deleuze e Guattari (2011) percebemos o quanto os desejos deslocados pelas máquinas capitalísticas e pelas estratégias neoliberais associam-se a ideia de falta e, portanto, enfraquecem ou conservam ações políticas e sociais. Foi também possível perceber o quanto os currículos são instrumentos potentes para que este enfraquecimento e conservação de estudantes e professores aconteça.

No entanto, outra ideia de desejo é possível, assim como outras construções curriculares podem ser inventadas. Tomando o exemplo do movimento coletivo de uma escola estadual do Triângulo Mineiro em 2015, nota-se como os desejos produzidos na coletividade podem fissurar a engrenagem neoliberalista, ainda que pontualmente, e dar fluxo à outras criações curriculares. O desejo se construiu por agenciamentos entre estagiários(as) e os(as) professores(as) da escola, estagiários(as) e os(as) alunos(as) da escola, estagiários(as) e demais profissionais que trabalham na escola, um processo formativo em devir. Um devir que deslocou Estágio Supervisionado e todos os seus atores.

Entendemos que o Estágio Supervisionado permitiu uma incursão e o contato com a comunidade assistida pela escola, isso proporcionou (trans)formar seus saberes e a relação com a docência pelas intensidades e singularidades produzidas no território, pois o território é também produtor da orientação e da (trans)formação dos saberes e ações realizadas, que só são possíveis por meio dos corpos e afetações com a comunidade.

Como afirmam Deleuze e Guattari, "[...] o corpo não é questão de objetos parciais, mas de velocidades diferenciais. Esses movimentos são movimentos de desterritorialização. São eles que ‘dão’ ao corpo um organismo, animal ou humano" (2012, p. 26). De que nos serve o desejo se não nos rebelarmos para desacomodar o instituído e (re)inventar nossas memórias e escritas por aquilo que tutamos?

Na nossa compreensão, a experiência transcendeu a compreensão da racionalidade técnica da formação docente, e se fez encarnada como inventividade de outros modos de ocupar a docência, na relação fronteira universidade e educação básica, cuja parceria estreita laços e nos convoca a (des)locamentos acerca da formação docente, desfazendo muitas de nossas crenças e preconceitos sobre a escola pública e o currículo lugar da falta, lançando olhares de potencialidades em devires.

Uma movimentação politizada nas variações do exercício da professoralidade, desterritorializando modos calcificados em regimes uniformes que têm como tônica o embargo das diferenças, não reconhecendo multiplicidades de sentidos encarnados nas práxis formativas instituintes. O fluxo do campo empírico aponta para arranjos formativos destituídos de representações solidificadas que não coadunam com vivacidade. Afinal, expressividades de vida são gradientes cernes na composição de subjetividades estudantis e docentes implicadas nas transformações do cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.
- COELHO, Débora de Moraes; FARINA, Juliane Tagliari. Entre o moribundo e o embrionário: a escrita delirante. In: COSTA, Luciano B.; FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luciano Bedin (Orgs.). *Vidas do fora: habitantes do silêncio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 203-219.
- CUNHA, Maria Antonieta. *Guia do tutor: pro-formação*. 5 ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevistadora: Claire Parnet. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV, Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459 min.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34; 2012. v. 3.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46. 1997.
- MERÇON, Juliana. O desejo como essência da educação. *Revista Filosofia e Educação*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, abr/set. 2013.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, mai/ago. 2009.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604. 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-edições, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.